

Univerzita Karlova

Filozofická fakulta

Diplomová práce

Vzdělávací strategie médií

Educational strategies of media

vedoucí diplomové práce:

Doc. PhDr. Hana Kasíková, Csc

vypracoval:

Petr Valenta

Praha 2007

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem uvedenou diplomovou práci vypracoval samostatně s použitím uvedené literatury.

Poděkování:

Velmi děkuji paní Doc.PhDr. Haně Kasíkové za odborné vedení práce a cenné připomínky. Dále děkuji panu Mgr. Milanu Vackovi za informace o činnosti Skupiny vzdělávacích pořadů ČT.

5.12.2007

OBSAH:

OBSAH:	4
Úvod	5
TEORETICKÁ ČÁST	8
I. Obecné poznatky z výzkumu médií	8
1. Vymezení pojmu média	8
2. Funkce médií	9
3. Vzdělávací funkce médií	14
4. Účinky mediálního působení	16
4.1. Účinky médií na společnost jako celek	19
4.2. Vliv médií na sociální skupiny	21
4.3. Vliv médií na jednotlivce	28
II. Vzdělávání prostřednictvím médií	33
1. Obecná definice vzdělávání	33
2. Televize ve vyučování	34
3. Televize jako didaktický prostředek	36
4. Učení se z obrazových materiálů	37
4.1. Nážornost – výhoda nebo problém?	38
4.2. Televize a distribuce pozornosti	43
4.3. Zapamatování televizních obsahů	44
4.4. Emocionalita obrazů a učení	45
4.5. Kognitivní styly	46
EMPIRICKÁ ČÁST	50
I. Vzdělávací strategie médií	50
1. Média jako samostatný vzdělávací subjekt	50
II. Vlastnosti a chování médií a vzdělávací funkce	52
1. Opakování informací	52
2. Serialita	53
3. Zábavnost mediálních obsahů	54
4. Práce s emocemi	55
5. Preferované čtení	57
5. Komunikační styly médií	59
6. Role moderátora	62
III. Činnost České televize v oblasti vzdělávání	65
1. Činnost Skupiny vzdělávacích pořadů České televize	66
2. Koncepce vzdělávání v České televizi	66
3. Výběr témat	69
4. Hodnocení kvality vzdělávacích pořadů	69
IV. Analýza vzdělávacího pořadu	71
1. Didaktická struktura verbálního textu	72
2. Role moderátora	75
3. Role odborníků v pořadu	77
4. Grafické prvky v pořadu	77
5. Závěr analýzy	79
Závěr	83
Přílohy	88
Resumé	97
Summary	97

Úvod

Tématem médií jako prostředků veřejné komunikace se od jejich masového rozšíření v první polovině 20. století zabývá celá řada vědních disciplín. První práce zkoumající vlastnosti a charakter médií vyšly především ze sociologie, politologie a sociální psychologie. V padesátých a šedesátých letech pak k výzkumu médií přispěly teorie kulturních studií o vztahu mezi kulturními produkty (včetně mediálních) a jejich společenským kontextem a využitím. Na základě poznatků z těchto disciplín se postupně ustavily dva směry přístupu ke zkoumání médií: teorie masové komunikace a mediální studia, postupně se integrující do samostatné disciplíny mediologie¹.

Důležitou součástí studií o médiích je zkoumání vlivu médií na člověka a proměny společenského prostředí ve vztahu k produkci a užívání mediálních produktů. To je z pedagogického hlediska velmi zajímavé téma. Cílem této práce však nebude podrobně popsat všechny možné vlivy médií na společnost, to ostatně není předmětem pedagogiky. Hlavním záměrem této práce bude prozkoumat funkci médií jako prostředku vzdělávání a působení médií směrem k větší společenské vzdělanosti. Bude mě zajímat, v jaké míře se média záměrně či nezáměrně podílejí na vzdělávání, jaký je vzdělávací potenciál médií a strategie jeho uplatňování v praxi, charakter mediální komunikace a její vzdělávací aspekty.

Nebudu se zaměřovat na určitou specifickou skupinu příjemců mediálních produktů, např. děti, ale budou mě zajímat spíše univerzální mechanismy a strategie vzdělávání prostřednictvím médií.

Důležité je vymezit, jakými médii se budu v této práci zabývat. Můj zájem se soustředí na ta média, která se podílejí

¹ Jirák, Köpplová, 2003

na zprostředkování veřejné komunikace a která působí na široké publikum. Půjde tedy o média masová, především tisk a televizi, v posledních kapitolách se předmětem mého zájmu stane televize.

V úvodní teoretické části práce se budu zabývat funkcemi médií a zvláště jejich funkcí vzdělávací, různým druhům působení médií na společnost, sociální skupiny a jednotlivce. V dalších kapitolách se budu věnovat masovým médiím jako didaktickým prostředkům a jako nezávislému vzdělávajícímu subjektu.

Empirická část práce bude zaměřena na popis vzdělávacích strategií médií. Z širšího hlediska vymezuji vzdělávací strategie médií jako ty vlastnosti a typy chování médií, které by za jistých okolností mohly přispívat vzdělávání publika. Postupně se můj pohled zúží na strategie obsažené v činnosti Skupiny vzdělávacích pořadů při České televizi. V závěru se pokusím o analýzu vzdělávacích strategií obsažených v konkrétním vzdělávacím pořadu. Bude mě zajímat role moderátorů, pozvaných odborníků, struktura vzdělávacího pořadu a práce s tématem. Analýzu se budu snažit zaměřovat na prvky, které mohou mít didaktický význam, jejichž role tedy bude spočívat v nastartování a udržení procesu učení u diváka a jeho obohacení.

Cílem této práce by mělo být přispění do diskuse o médiích jako prostředku vzdělávání. Po období adorování médií jako efektivních a moderních didaktických prostředků se začínají objevovat také úvahy o mezích a celkové efektivitě jejich využití ve vzdělávání². Pokusím se na základě výsledků mediálních studií o specifikách jednotlivých médií a výzkumů v oblasti učení některé z těchto mezí nastínit.

Nevyjasněná také zůstává otázka médií jako samostatného vzdělávacího subjektu, na kterou se snaží hledat odpověď

² např. Skalková, 2004

mediální pedagogika, etablovaná dobře v zahraničí (zejména v Německu), jen zvolna ale pronikající do České Republiky.

Z důvodu jazykové bariéry (většina literatury je v německém jazyce) jsem bohužel odkázán pouze na obecnější práce o médiích. Je proto možné, že přes veškerou snahu některé, zejména novější, poznatky mediální pedagogiky opomenou.

Fakt, že didaktická analýza médií nebyla v českém prostředí realizována a neexistují tedy žádné teoretické podklady, velmi ztěžuje mé výchozí postavení pro tuto práci. Ovšem v tématu vzdělávacích strategií médií se spojují dvě oblasti mého zájmu, tedy zájem o pedagogiku se zájmem o média. Proto jsem se rozhodl tomuto tématu ve své diplomové práci věnovat, byť s vědomím, že půjde jen o nástin celé problematiky, jejíž podrobné zpracování vyžaduje více, než co je schopen jeden člověk zajistit.

TEORETICKÁ ČÁST

I. Obecné poznatky z výzkumu médií

1. Vymezení pojmu média

Nejčastěji je pojem médium (média) chápán v souvislosti s technickými prostředky přenosu a uchovávání sdělení. Obecnější definice nám pomůže toto označení lépe pochopit: médium znamená zprostředkující činitel, zprostředkující prostředí. Tisk, rozhlas, televize a jiná média jsou technologie zprostředkovávající někomu určité sdělení. Proces přenosu sdělení je také možno chápat jako komunikaci, hovoříme tedy o médiích komunikačních.

Masové sdělovací prostředky je však třeba vymezit ještě v rámci samotných komunikačních médií. Ve svém důsledku je totiž za komunikační médium možné považovat i kódy, které se při komunikaci používají, například lidský jazyk. Kód je vymezen jako soustava znaků a pravidel pro jejich užívání. Jazyk jako jeden z kódů používají ke zprostředkování komunikace také média (později se kódy jednotlivých médií budeme zabývat). S ohledem na rozvíjející se společnost a potřebu překonávat časové a prostorové omezení komunikace pomocí jazyka bylo však nutné vytvořit další, tzv. sekundární komunikační média. Těmi se postupně staly obrazy, písmo, tisk, telegraf a telefon, technologie záznamu a uchovávání až po vysílací techniky (rozhlas, televize) a počítačové sítě.

Na masová média můžeme pohlížet také z hlediska sociálních vztahů mezi účastníky komunikace. Některá média (např. dopis, telefon či e-mail) účastníkům komunikace umožňují vnímat se navzájem jako jedinečné osobnosti, dávají jim možnost (téměř) okamžité zpětné vazby a více se tak přibližují komunikaci

tváří v tvář. Podporují tak existenci a utváření sociálních vztahů a mají interpersonální charakter. Jiná média (jako tisk, rozhlas, televize) zprostředkovávají komunikaci na celospolečenské úrovni. Ta je určena rozsáhlému publiku, má anonymní charakter s velmi omezenou možností zpětné vazby. Jde tedy v podstatě o jednosměrnou komunikaci probíhající od jednoho zdroje k velkému počtu příjemců, kteří jsou vnímáni jako depersonifikovaná skupina bez zvláštních individuálních znaků a bez vzájemných vazeb. Odtud označení těchto médií jako masová.

Masová média vytvářejí prostředí, které má povahu jakéhosi fóra či arény³, ve které dochází k výměně nejrozličnějších myšlenek, názorů nebo hodnot. Tato aréna má veřejný charakter. Z diskuse, která probíhá v mediálním prostoru, není v podstatě nikdo vyloučen, každý může být jejím účastníkem, každý může obsahy této diskuse sdílet (Meyrowitz proto nazývá tento prostor „sdílenou arénou“). Masová média tak mají velký potenciál při formování společenských norem a jejich udržování, působí jako socializační činitel a může přispívat vyšší vzdělanosti ve společnosti. Proto se právě tento druh médií stane předmětem mého zájmu.

2. Funkce médií

Hovoří-li se o funkcích, které zastávají média ve společnosti, stočí se debata většinou na otázky o účelu médií, tedy k čemu by měly sloužit a co doopravdy dělají. Na tyto otázky existuje mnoho odpovědí. Vliv na to mají nejrozličnější faktory, např. typ uspořádání společnosti, její sociální, politické a ekonomické podmínky a kulturní specifika. V rámci každé společnosti existuje u různých sociálních skupin mnoho

³ Meyrowitz, 2006

často protichůdných názorů na konkrétní naplnění těchto funkcí. Může to být vidět na někdy až paranoidní nevraživosti politiků vůči novinářům i médiím obecně, kteří podle nich strkají nos do věcí, po kterým jim nic není, zatímco veřejností jsou ti samí novináři oslavováni pro svou odvahu odhalovat pravdu. Přitom by se pravděpodobně obě strany shodly v tom, že jednou z funkcí médií je poskytovat informace, ne však už v tom, jaké informace to jsou.

Co pro jedny znamená naplnění určité funkce médií, pro druhé může znamenat pravý opak. *„Tyto protikladné názory bývají často interpretovány jako dysfunkce médií (ti, kteří tyto názory zastávají, interpretují jejich nenaplnění jako selhání médií v příslušné oblasti).“*⁴

Stejně jako stále probíhá diskuse o konkrétních podobách naplňování společenských funkcí médií, můžeme najít více různých pohledů na poslání médií ve společnosti. K vysvětlení funkcí médií můžeme pro naše účely použít přehled, který vychází z funkcionalistického přístupu k chování médií (H.Lasswell, C.R.Wright). Základní funkce médií, které tento přehled vymezuje, najdeme více či méně podobně zpracované i v dalších přehledech funkcí médií. Výhodou funkcionalistického⁵ přístupu je, že vnímá média jako vcelku pozitivní společenský fenomén, který je schopen v mnoha oblastech přispět k efektivnímu fungování společnosti. Média jsou z tohoto pohledu prostředkem saturace společenských potřeb a podpory společenské kontinuity a řádu. Mezi společenské potřeby zajišťující životaschopnost společnosti musíme nutně počítat také systém vzdělávání, pro to jsem se pro funkcionalistický přístup k funkcím médií rozhodl.

⁴ Burton, Jirák, 2003

⁵ McQuail, 2002

Média z hlediska funkcionalistického přístupu plní funkci: **kulturní** (podpora převládajících kulturních vzorců a hodnot, včetně objevování subkultur a nových směrů ve vývoji kultury), **socializační** (vysvětlování a komentování významů událostí, platných společenských vztahů a informací spolu s podporou ustálených autorit a společenských norem), **informační** (poskytování informací o událostech a podmínkách života, jakož i o platném rozdělení moci a uspořádání mocenských vztahů), **zábavní** (nabídka napětí, pobavení či rozptýlení, prostředek uvolnění a zdroj oslabování sociálního napětí), **získávací** (agitování pro společensky významné cíle).⁶

Nevýhodou tohoto pojetí je, že opomíjí i ty vlastnosti a působení médií, které se jeví jako negativní a nezamýšlený důsledek jejich užívání. Například v otázce vztahu médií a kultury lze jistě souhlasit s tím, že média přispívají k udržení a kontinuitě kultury. Zároveň však také kulturní hodnoty ovlivňují a spoluvytvářejí. Schopnost médií poskytnout své produkty co nejširšímu publiku vede na jedné straně k rozsáhlé propagaci kulturních hodnot, na druhé straně k produkci „mediálně kulturních“ hodnot nevalné úrovně a vytváření „masové kultury na úkor rozmanitosti subkultur.“⁷

Stejně ošemetná je otázka socializační funkce médií. Média jako jeden z nejužívanějších zdrojů informací působí také jako důležitý socializační činitel. Poskytují příklady ze života společnosti, jednání a vztahů mezi lidmi, často dávají přímo návody, jak se v jaké situaci chovat (viz časopisy pro „náctileté“ dívky).

V těchto přibězích jsou více či méně zjevné normy společnosti, pravidla soužití mezi lidmi, to čemu se obvykle

⁶ Jirák, Köpplová, 2003, str. 44

⁷ Burton, Jirák, 2003, str. 150

říká pravidla slušného chování. Tím přispívají média k tomu, aby byl jedinec schopen orientovat se ve společnosti, chápal vztahy mezi určitými společenskými jevy a událostmi, což mu umožňuje dobře se do společnosti začlenit, fungovat a prosazovat se.

Z druhé strany se ozývají výtky, že média předkládají zkreslený a značně zjednodušený obraz reality, že mediální příběhy neodpovídají skutečné sociální realitě, skutečným sociálním situacím. Rozšířené jsou také obavy z některých, zejména násilných, mediálních obsahů a z jejich vlivu na chování lidí. Média tedy na jednu stranu přispívají socializačnímu procesu, na druhou stranu mohou ovlivňovat průběh socializace negativním, a ve svém důsledku protispoločensky orientovaným směrem.

Média tak slouží jako nástroj sociální kontroly a zároveň mohou být považována za „rozvraceče starých pořádků“. Tato poněkud schizofrenní role se vyjasní, uvědomíme-li si podstatu médií jako veřejného fóra, kde se vyměňují *nejrůznější* myšlenky a názory.

Na jednu stranu média ukazují očekávané a přijatelné projevy chování, na stranu druhou však jejich charakter veřejného fóra způsobuje, že jsou předkládány i projevy chování obecně danou společností nepřijímané. Slyšíme časté nářky některých skupin publika nebo vědeckých autorit nad škodlivostí televizních pořadů pro jejich násilný charakter. Jindy to mohou být výhrady konzervativních skupin proti příliš otevřenému zobrazování sexuality (či dokonce homosexuality) atd. Jistě lze s mnoha argumenty těchto odpůrců souhlasit, způsob jejich argumentace ale spíše vypovídá o tom, že nepochopili principy a organizaci mediálních struktur jako otevřeného fóra se všemi jeho pozitivními i negativními důsledky, které mohou znamenat i ovlivňování nežádoucím směrem. Ovšem sama otázka trvalejšího ovlivnění osobnosti

médii není stále ještě zodpovězena. Předpokládá se, že média mají dlouhodobé účinky např. v oblasti distribuce znalostí, mohou působit jako zdroj změn chování, postojů a názorů, které mají trvalejší charakter. Konkrétní míru, v jaké se na těchto změnách média podílejí však nelze dost dobře, vzhledem k mnoha dalším vlivům působícím na osobnost i individuálním rozdílům každého člověka, odhadnout a jednotlivé účinky zobecnit.

To ovšem neznamena, že bychom měli ponechat média bez kontroly. Naopak je důležité mediální obsahy reflektovat a na negativní tendence médií upozorňovat. Kontrola ze strany publika je možná efektivnější než všechna usnesení Rady pro rozhlasové a televizní vysílání. Nejhorší pro jakékoliv médium je totiž ztratit přízeň publika a tím i zdroj financí.

Ve skutečnosti tedy média poskytují příklady přijatelného chování i chování v dané společnosti nežádoucího. Neznamena to, že by musela hned dávat negativní návod. Poskytovat příklady nežádoucího chování je důležité, abychom ho vůbec mohli rozlišit. Otázka je, zda mají média ještě schopnost žádoucí a nežádoucí odlišit a zda dokáží dát publiku návod, jak tyto příklady interpretovat, aby byly v souladu se společenskými normami. Navíc média mají schopnost předkládat nám nejružnější hodnoty a normy tak, aby vypadaly, že jsou v souladu s hodnotami společnosti. Toho umně využívají někteří politici, kteří skrze spřízněná média manipulují veřejností k prosazení vlastních a často nepopulárních rozhodnutí.

Média tak získávají ještě svojí funkci politickou⁸, která může spočívat v poskytování představ o fungování politiky ve společnosti, ale i v udržování mocenského statu quo, mobilizaci veřejného mínění v politických otázkách a propagandistické funkci, zvláště v období války.

⁸ viz Burton, Jirák, 2003

Z hlediska zábavní funkce médií nelze opomíjet její stále větší pronikání do oblastí, ve kterých byla dříve dominantní funkce jiná. Na tento fakt upozorňuje např. N.Postman⁹. Zábava vnucená nám médii podle tohoto autora okupuje ty oblasti společenského a kulturního života, ve kterých by donedávna byla nepřijatelná. Všímá si, jak hlavně vlivem televize proniká zábavní funkce do politiky, náboženství, vzdělávání. Pozornost člověka je tak zábavou odváděna od vážných sociálních témat a problémů.

Hlavním tématem této práce je ale popsat aspekty vzdělávací funkce médií a nastínit možné strategie jež k naplnění této funkce vedou. Funkce médií jako prostředku vzdělávání vyplývá z jejích dalších funkcí, zejména kulturní, socializační a informační. Možná proto zatím nefiguruje v žádném dělení mediálních funkcí jako samostatná položka, alespoň autor žádné takové nevypátral. Přesto byly, zejména v první polovině 20. století, média některými považovány za sílu, „*v jejíž moci je osvítit masy a být tak doplňkem a pokračováním... instituce všeobecného vzdělání.*“¹⁰ Na dalších stránkách se obsah a proces naplňování vzdělávací funkce médií pokusím vymezit.

3.Vzdělávací funkce médií

Je velmi obtížné přesně určit, co znamená vzdělávací funkce médií a jak přesně má praktické naplnění této funkce vypadat. Nabízejí se dva možné přístupy: za prvé můžeme vzdělávací funkci médií spatřovat ve využití médií jako vzdělávacích (přesněji řečeno didaktických) prostředků. V tomto případě půjde hlavně o charakter a vlastnosti

⁹ Postman, N.: Ubavit se k smrti, Mladá fronta, Praha, 1999

¹⁰ McQuail, 2002, str. 57

mediálních produktů a možnosti jejich využití v průběhu vyučování.

Za druhé je možno se ptát, zda média vytvářejí něco jako samostatný nezávislý vzdělávací systém, alternativní ke školskému, s vlastní koncepcí vzdělávání, cíli a strategiemi.

Média jsou široce užívaným prostředkem výuky ve školách. Už učebnice samotné jsou médiem. Bez tištěných médií jako informačních zdrojů, by nebylo vzdělávání v dnešní podobě myslitelné. S nástupem nových médií, především televize, došlo k jejich rychlému začlenění do pedagogické praxe. Na druhou stranu se samotná média, nebo alespoň některé jejich produkty přímo na vzdělávací funkci specializují. Mám na mysli již zmíněné učebnice, jsou to televizní vzdělávací pořady nebo počítačové výukové programy. Tyto produkty jsou výsledkem promyšlené činnosti směřující k nějakému cíli, jímž může být informování nebo poučení. Nejsou to pouhé „materiální předměty“, jak didaktika definuje vzdělávací prostředky¹¹, ale obsahují svůj vlastní vnitřní záměr a strategie, jak očekávaného cíle dosáhnout, i když se používají „jen“ jako didaktické prostředky. Pokud jsou média schopna (alespoň u části svých produktů) vytvářet vlastní vzdělávací koncepci komplementární k systému školního vzdělávání, je možné, že mohou působit jako nezávislý vzdělávající subjekt?

K této otázce se vrátím později, hlavním tématem této práce je ale zmapovat vzdělávací strategie médií. To je možné bez ohledu na to, zda pojmáme média jako didaktické prostředky nebo nezávislý subjekt vzdělávání. V každém případě média slouží jako prostředek výchovy a vzdělávání a vyvíjí si za tím účelem vlastní postupy a strategie. Než se ale budeme moci zabývat vzdělávacími strategiemi médií, je třeba se blíže

¹¹ např. Průcha, 1998, str. 14, Skalková, 1999, str. 232

podívat na to, jakým způsobem a v jakých oblastech média člověka ovlivňují.

4. účinky mediálního působení

Mediálními účinky jsou míněny všechny zamýšlené nebo nezamýšlené důsledky činnosti masových médií¹². Dosavadní poznatky mediálních účinků lze rozdělit do tří kategorií¹³: kultury a společnosti jako celku, sociální skupiny a jednotlivce. Na úrovni kultury a společnosti se výzkumné otázky týkají způsobu, jakými média ovlivňují veřejné mínění, formování společenských hodnot, jak přispívají ke stabilitě stávajícího mocenského rozložení sil, jak mohou mobilizovat „masy“ (propaganda) atd. Na úrovni skupiny jde o zkoumání míry v jaké média ovlivňují tradiční rozdělení sociálních skupin, vnímání rolí členů určitých skupin, komunikaci mezi skupinami, proměny vnímání skupinové identity, atd. Na úrovni jednotlivce je možné se zaměřit na studium vlivu reklamy jako techniky přesvědčování, spadá sem i problematika učení se „mediálnímu chování“ (chování předkládané médii), osvojování si informací, názorů, hodnot a postojů.

Tyto tři roviny se vzájemně překrývají, média působí na všech třech rovinách současně a účinky na jedné úrovni vytvářejí další účinky na zbývajících dvou úrovních.

Většina provedených zkoumání¹⁴ se týkala vlivu účinků na jednotlivce, často se snahou vyvodit obecné závěry vztahující se na větší sociální skupiny či společnost jako celek. Tady je ovšem důležité mít na paměti, že v případech mediálních účinků existuje určitý paradox, který McQuail vysvětluje jako rozdíl mezi obecným a jedinečným: *„Můžeme si být jisti, že ke*

¹² McQuail, 2002, str. 365

¹³ McQuail, 2002, str. 365

¹⁴ např. De Fleur, 1970, McGuire, 1973, Chafee, Roser, 1986, in McQuail, 2002

konkrétním účinkům dochází dnes a denně, a přesto nejsme schopni vidět či předvídat úhrnný výsledek, ani se po proběhnutí události dozvědět, kolik z obecného obrazu o ní lze přisoudit médiím.“¹⁵

Mechanismy působení médií lze tedy velmi těžko zobecnit. Faktorů, které hrají roli při formování názorů či postojů jedince, nebo těch, které by měly okamžitý dopad na jeho jednání, je velmi mnoho a média tvoří jen část z nich. Proto nelze souhrnně říci, že média jsou příčinou nějakého efektu, např. že podporují agresivní chování u lidí, ani že u každého člověku dojde při kontaktu s médii k učení.

Podle znalostí, které o médiích máme lze opravdu předpokládat, jaké budou dopady jednotlivých mediálních produktů (ostatně v tom je základ představy o vzdělávacích funkcích médií), vzhledem k mnoha dalším působícím vlivům to však nelze nikdy říci s určitostí. Někteří autoři¹⁶ proto stále mluví o účincích médií jako o předpokládaných účincích.

Ještě než se začneme zabývat jednotlivými typy mediálních účinků podle uvedených tří úrovní míry zespolečenštění (od jednotlivce ke společnosti jak celku), bude užitečné shrnout si ve stručnosti dosavadní poznatky procesů mediálního působení.

Obecně se účinky médií dělí z hlediska časového rozptýlu na krátkodobé a dlouhodobé, z hlediska záměrnosti na plánované a neplánované. V literatuře lze najít také rozdělení na přímé a nepřímé účinky. Toto rozdělení bylo typické pro počátky studia mediálních účinků (do konce 30. let), kdy obecně panovala víra ve všemocnost médií.

¹⁵ McQuail, 2002, str. 359

¹⁶ např. Burton, Jiráček, 2003

Soudilo se, že média mají moc ovlivňovat chování a utvářet mínění veřejnosti téměř okamžitě a podle přání těch, kdo drželi nad médii moc. Média podle těchto představ působí plánovaně a spíše krátkodobě. Těmto myšlenkám nahrávalo i zneužívání nových médií, především filmu, diktátorskými režimy k propagandistickým účelům.

Pojetí přímých účinků médií však bylo brzy překonáno. Nebere totiž v úvahu individuální rozdíly v zájmech, zkušenostech a vzdělání jednotlivých členů publika a další vlivy, zejména působení blízkých jedinců (významných druhých) či názorových vůdců kteří mediovaná sdělení interpretují.

Zajímavou teorii o roli názorových vůdců v mediální komunikaci vypracovali Katz a Lazarsfeld¹⁷. Podle ní nepřijímá člověk mediovaná sdělení tak, jak k němu přicházejí, ale řídí se interpretacemi a názory blízkých lidí. Na jejich základě pak zaujme vlastní postoj a nějakým způsobem zareaguje. Média potom působí spíše nepřímo, zprostředkovaně.

O mediálních účincích je možno uvažovat také z hlediska záměru a trvání. Plánované a neplánované účinky vycházejí z toho, nakolik se účinky shodují se záměry podavatele. McGuire¹⁸ považuje za záměrné účinky např. vlivy reklamy na spotřebitelské chování, předvolebních kampaní na volební chování, osvětových a sociálních kampaní, propagandy nebo mediálních rituálů zajišťujících sociální kontrolu (preferování určitých hodnot a postojů).

Nezáměrné účinky se týkají explicitního vyjadřování násilí, sexu, předpojatosti médií vedoucí k posílení společenských stereotypů, konstrukce sociální reality a ovlivňování průběhu socializace, poznávání, životního stylu a vkusu.

¹⁷ Giddens, 1999

¹⁸ in Jiráková, Köpplová, 2003, str. 175

Pojďme se nyní podívat na některé typy účinků médií podle posloupnosti popsané výše: tedy od celospolečenské, přes skupinovou, až po individuální rovinu. Avšak s vědomím, že se tyto roviny, a tedy také změny vyvolané působením médií na jednotlivých úrovních, vzájemně prolínají a jsou ve vzájemné interakci.

4.1.Účinky médií na společnost jako celek

Obecně se soudí, že se média podílejí na stabilitě společnosti a to převážně způsobem, jakým konstruuji sociální realitu. To znamená, že předkládají obsahy podporující dané rozložení moci, legitimizující společenské nerovnosti, podporující stávající společenské normy a hodnoty. Média se tak podílejí na socializaci a tím udržují společenskou stabilitu. Tím, jaké dávají média příklady sociálního chování a jak je interpretují, působí zároveň jako činitel sociální kontroly. Někteří odborníci soudí, že média přispívají ke stabilitě společnosti také tím, že předávají publiku produkty, které nabízí únik z každodenní reality. Hovoří se o tzv. eskapistické roli médií¹⁹.

Zábavní pořady, estrády, soutěže dají lidem zapomenout na starosti každodenního života, pobaví je. Seriálové příběhy a příběhy ze života celebrit zase dávají možnost sdílet osud někoho jiného, „být při tom“, alespoň obrazně se ocitnout v záři reflektorů. Tato funkce médií je podstatná, může člověku zlepšit kvalitu života a vzít mu chuť k jednání namířenému proti společnosti v duchu hesla: „kdo si hraje, nezlobí“. Má ale i stinnou stránku v podobě vzrůstající apatie člověka k závažným společenským tématům a problémům.

V této souvislosti se hovoří o procesu tzv. habitualizace jako o jednom z účinků médií. Podstatou tohoto procesu je, že

¹⁹ Kunczik, 1995

při dlouhodobém vystavení některým mediálním obsahům dochází vůči nim k citovému otupění a lhostejnosti. Hlavní obavy plynou hlavně z vyjadřování násilí, ke kterému se publikum díky jeho časté přítomnosti v médiích může stát lhostejné. Této teorii odpovídají i poznatky z psychologie učení. Sovák k tomu poznamenává, že *„kdyby se nabízená informace několikrát opakovala v nezměněné formě, kdyby se mělo vnímat stále totéž, zájem čili orientační reflex by se utlumil jako činnost zbytečná a biologicky bezvýznamná.“*²⁰

Někteří autoři²¹ se domnívají, že média se významnou mírou podílí na šíření obecného rozčarování nad politikou, které se objevuje mezi obyvateli vyspělých demokratických států a o němž se občas hovoří v souvislosti s krizí demokracie. Podle těchto úvah média přispěla k trivializaci politických témat tím, že do politického zpravodajství vnesla prvky zábavy (infotainment). Pozornost médií se tak přesunula od politických myšlenek a témat k osobám jednotlivých politiků, jejich aférám, osobnímu životu atd. Člověk znechucený všemožnými skandály se potom raději přestane o politiku zajímat.

Tento stav ale může vyhovovat právě politickým a ekonomickým elitám, které za nezájmu veřejnosti mohou prosazovat své vlastní zájmy. Média se pak stávají prostředkem, který připravuje prostředí, ve kterém je možné deformovat a destruovat demokratické procesy ve společnosti.

Média mají též moc ovlivnit hierarchii témat či událostí, které společnost i jednotlivci považují za důležité. Jednoduše tím, jakým událostem dávají prostor. Tento efekt se nazývá „nastolování agendy“ (agenda setting). Vychází z procesů zestejnění a zesílení informací. Efekt zestejnění informací

²⁰ Sovák, 1990, str. 66

²¹ Chomsky, Herman, in McQuail, 2002

v médiích je zapříčiněn tím, že novináři, ze strachu nepropásnout nějakou potenciálně významnou událost, sledují, jaká témata se objeví v jiných médiích. Podle principu, že událost, která se objeví v nějakém médiu je pravděpodobně důležitá, přebírají různá média stejná témata. Tím vzniká bludný kruh. Čím více se v médiích mluví o nějaké události, tím větší význam jí sama média přikládají a tím více prostoru ji dále dávají. Tak se význam události, názoru nebo hodnoty zesiluje.

Problém zestejnění a zesílení informací je dále posílen i monopolizací zdrojů. Velká většina informací pochází ze stále těch samých tiskových agentur, možnost ověřit si informace z alternativních zdrojů existuje vždy jen malá.

V neposlední řadě hraje svoji roli také rutinizace výrobních postupů v žurnalistické práci. Žurnalisté ve své práci s informacemi používají zaběhnuté postupy, které jejich práci velmi zjednodušují. Rutinizace výrobních postupů se pak odráží v podobném zpracování různých témat v jednotlivých médiích.

Jestliže víme, že média jsou schopna do určité míry ovlivňovat pořadí důležitosti některých událostí, není těžké představit si, že na stejném principu dokáže i úspěšně odvádět pozornost publika od důležitých témat k méně důležitým.

4.2.Vliv médií na sociální skupiny

Pokud se chceme blíže podívat na to, jaký je dopad působení médií na sociální skupiny, dobře nám poslouží velmi zajímavá teorie J.Meyrowitze²².

Meyrowitz se domnívá, že média způsobují změny ve vnímání různých sociálních skupin a sociálních rolí s nimi spjatých.

²² Meyrowitz, J. Všude a nikde

To následně vede k rozmlžení rozdílů mezi chováním v různých sociálních rolích a definováním nových očekávání, které se s chováním v určité roli pojí. Na následujících stránkách se pokusím hlavní body Meyrowitzovy teorie interpretovat a popsat vlivy, jimiž média působí na sociální skupiny.

Meyrowitz ve své teorii vychází z prací Goffmana, který přirovnává chování člověka v sociální situaci (tedy v interakci s jinými lidmi) k hraní rolí na jevišti. Jeviště je tvořeno sociální situací, která je základnou pro naše chování. Sociální situace má definované role a ty jsou jednoduše řečeno souborem určitých pravidel chování. Tato pravidla jsou předávány v průběhu socializace a zahrnují chování, které se v dané roli objevuje vždycky, nikdy nebo jen někdy.

Chování v sociální situaci je tedy chování v sociální roli. Na to, jakou roli si vybereme, má vliv naše definování situace (co se děje). Definice situace bývá ovlivněna faktory kde a s kým vstupujeme do interakce, je tedy vázána na místo a publikum.

Pokud se například učitel setká ve třídě se svým potomkem, může zvolit chování v roli otec nebo učitel. Optimálně novou situaci s ohledem na to, že se nachází ve školní třídě a jeho publikem jsou žáci, vyhodnotí tak, že vstoupí do role učitele a ke svému potomku bude přistupovat jako k ostatním žákům. Problém může nastat pokud vyhodnotí situaci v níž se nachází nesprávně a zvolí neadekvátní roli. V nejlepším případě to může být trapné, v horším případě přispěje ke vzniku konfliktu.

Pokud by například učitel situaci vyhodnotil špatně a začal s potomkem rozprávět o rodinných problémech před celou třídou, působil by přinejmenším nepatřičně. O přestávce na

chodbě však s potomkem mohou prohodit pár slov, obě tyto sociální situace jsou rozdílné.

Vztah mezi sociálním chováním a místem je nezpochybnitelný, sociální chování je však ovlivněno především tím, ke komu sdělení vysíláme. Tak číšník v restauraci – abychom parafrázovali Meyrowitze – jedná v restauraci s hosty uctivě, v nestřeženém okamžiku však může dávat kolegovi pohledem signál, co si ve skutečnosti o nějakém hostu myslí. Prolíná se zde chování na jevišti určené jednomu publiku (hosté v restauraci) a chování za jevištěm, v zákulisí²³.

Role médií je v těchto procesech taková, že jejich působení, jak se Meyrowitz domnívá, rozmazává kontury jasně definovatelných sociálních situací, takže není často možné poznat, v jaké situaci se člověk nachází a jakou roli, a s ní spjaté chování, má tedy zvolit.

*„Elektronická média vytvořila nové situace a zrušila staré.“*²⁴ Vlivem médií dochází k tomu, že se sociální chování vyvazuje ze závislosti na sociální situaci (definované místem a publikem). V okamžiku, kdy situace přestávají být prostorově zřetelně ohraničeny, mnoho typů rolového chování se nedá použít. Také vazba sociálního chování na publikum se stírá, protože média jsou schopna přenášet obrazy rolového chování i publiku, kterému není určeno.²⁵ V těchto situacích není chování spojené s tradičními sociálními rolemi nic platné. Nové situace, vytvořené působením médií, vyžadují nové typy chování.

²³ Podle Goffmana je existence zákulisí velice důležitá, protože představuje prostor, kde se, podobně jako profesionální herci, můžeme učit své role, zkoušet si je, probírat techniky „hraní“ se spoluhráči, nebo jen odpočívat. Chování, které je vidět na jevišti závisí právě na existenci zákulisí, bez něhož ztrácíme schopnost hrát části svých rolí, protože je nemáme kde nazkoušet.

²⁴ Meyrowitz, 2006, str. 19

²⁵ Úsměvným příkladem je vztyčený prostředník premiéra Topolánka v poslanecké sněmovně, a mírně ponižující nutnost ono gesto veřejnosti vysvětlit poté, co byl zachycen televizní kamerou. Premiér jistě nepředpokládal, že svědkem jeho neverbální komunikace se stane široká veřejnost, jinak by od takové gestikulace zcela jistě ustoupil. Jde tady pravděpodobně o projev zákulisního chování, které nemělo být určeno širokému publiku.

Otázky vlivu médií na sociální skupiny a sociální chování se týkají zejména oblastí skupinové identity (sociální role „bytí někým“), socializace (role „stávání se někým“) a hierarchií postavení jednotlivců ve společnosti (mocenské role). Vysvětlíme si stručně co je obsahem těchto oblastí a jaké jsou účinky médií.

Skupinová identita se vytváří na základě společně sdílených zkušeností. Sdílená zkušenost a sdílené informace, ke kterým nikdo jiný, kdo není členem skupiny nemá přístup, je to, co drží skupinu pohromadě, spojuje ji a zároveň odděluje od ostatních skupin. „...tradiční vnímání rozdílů mezi lidmi z různých sociálních skupin ...podporovalo jejich rozdělení do různých zkušenostních světů.“²⁶ Tyto zkušenostní světy byly dříve ohraničeny fyzickým místem, kontaktem s lidmi, kteří společně sdílí sociální situace a mají přístup ke společnému zákulísí.

Abych mohl být členem nějaké sociální skupiny, musím se objevit na správném místě (školní třída, tábor). „Oslabováním tradiční vazby mezi fyzickým místem a sociální situací mohou elektronická média například zamlžovat rozdíly mezi původně jasně oddělenými skupinovými identitami, a to když lidem dovolují informačně unikat ze skupin vázaných na místo, nebo když outsiderům umožňují pronikat do různých skupin, aniž by do nich vůbec vstoupili.“²⁷ Vazba sociální skupiny na určité místo se tedy vlivem působení médií stírá. Tím se ovšem také rozpadá tradiční vnímání obsahu sociálních rolí s místem úzce spojených a nakonec i vnímání příslušnosti ke skupině, tedy skupinové identity.

²⁶ Meyrowitz, 2006, str. 18

²⁷ Meyrowitz, 2006, str. 58

Média způsobují změny v pojetí skupinové identity také tím, že přenášejí informace dříve dostupné jen členům určité sociální skupiny i ostatnímu publiku²⁸. Stejně tak média mohou odhalovat zákulisní chování, jehož sdílení je přísně vyhrazeno jen členům skupiny. A nakonec ovlivňují sociální identitu tím, že vytrhávají sociální chování z místa pro něj typického a umožňují tedy nezvaným a nevídaným jedincům přístup do sociální skupiny. Média tedy způsobují, že exkluzivnost přístupu k určitým informacím, zákulisnímu chování, nebo na určitá místa přestává být výsadou členů konkrétní sociální skupiny a rozměňují tím i pojetí sociální identity.

Druhou oblastí, kam média pronikají, je oblast přechodu mezi rolemi, proces socializace. Socializace znamená pronikání do určité sociální role, se kterou se pojí určité výsady a také očekávání. Socializaci můžeme též vysvětlit jako pronikání k exkluzivním informacím a skupinovým situacím, do zákulisí referenční skupiny.

Tento proces je důležitým obranným a kontrolním mechanismem samotné skupiny. V průběhu socializace musí jedinec překonat mnohé překážky, prokázat schopnosti a znalosti, osvědčit se. To nějakou dobu trvá a dává tak skupině možnost uchazeče lépe poznat, odhalit jeho motivy, vyloučit, že by mohl znamenat pro skupinu ohrožení. Vstup do skupiny znamená proměnu celé osobnosti, mění se status, role a tím i chování, a má často ritualizovaný charakter (promoce).

Postoupení do dalšího stádia socializace znamená i přístup na nová místa (například student se přesouvá z jedné školy do jiné). *„Čím více médium dovoluje lidem získávat přístup k informacím, aniž by museli opustit svou starou lokalitu a přerušit stará pouta, tím více přispívá k homogenizaci stádií socializace.“*²⁹ Média tedy na proces socializace působí v tom

²⁸ To je onen Meyrowitzův „informační únik“

²⁹ Meyrowitz, 2006, str. 61

smyslu, že stírají rozdíly mezi jeho jednotlivými stádii a tím socializaci vlastně urychlují.

Jistými proměnami prochází také společenské vnímání autorit. Autoritami můžeme nazývat sociální role s vysokým statusem. Jejich nositelé jsou obvykle schopni získávat si důvěru a ochotu k poslušnosti od ostatních členů společnosti. Nedosahují toho mocenskými prostředky, které je možné si opatřit či vlastnit (fyzická síla, výzbroj, peníze) a přes zjevný či skrytý odpor druhých, ale svým chováním. Autorita se musí předvádět, aby ji lidé chtěli následovat.

Postavení autority je často udržováno a projevováno prostřednictvím kontroly nad znalostmi, dovednostmi a zkušenostmi potřebnými pro výkon dané role. Autorita se může uplatnit, pokud jeden z účastníků interakce disponuje většími znalostmi nebo schopnostmi nad ostatními. Ti pak patrně jeho autoritu budou následovat a dobrovolně a ve svém zájmu se jí podřídí.

Ten, kdo má více informací nebo užitečnější dovednosti, má také některé výsady. Například právo zahajovat konverzaci, klást otázky aniž by musel poskytovat nějaké odpovědi, interakce je do jisté míry jednostranná.

Společenské postavení autority závisí více než u jiných rolí na skrývání zákulisí. Autority kolem sebe vytvářejí atmosféru neproniknutelnosti, nedostupnosti, snaží se vzbudit dojem, že disponují mimořádnými schopnostmi, že jsou v každém ohledu mezi ostatními lidmi výjimeční. Jejich postavení spočívá na silném jevištním projevu a znalost zákulisí ubírá na výjimečnosti autority a tím snižuje její společenský status.

Média a zejména ta obrazová ovšem nelze zamknout do tmavé místnosti, nebo posadit do čekárny až bude na ně nositel role s vysokým společenským statusem dobře připraven. Naopak lační pronikat do zákulisí autorit, odhalovat jejich soukromé návyky, denní rituály atd. Je v tom možná často deklarovaná snaha přiblížit určitého významného člověka jako vcelku dobrosrdečného chlapíka, který se od ostatních „průměrných“ lidí zas tak moc neliší. Rozhodně je v tom finanční motivace, protože takové obrázky a informace se velmi dobře prodávají.

Nejdůležitějším, byť zřejmě neuvědomovaným a neplánovaným důsledkem pronikání médií do zákulisí je ale snižování společenského statusu autorit. *„Nová média se schopností exponovat či vynést na světlo vše, co kdysi patřilo do soukromé sféry nositelů autority, hierarchie logicky podlamují.“*³⁰ Média tedy hrají významnou roli v trendu zpochybňování autorit a jejich výlučného postavení jako následování hodných osobností.

V této kapitole jsem shrnul velmi inspirativní a podnětnou teorii J.Meyrowitze na sociální chování lidí. Hlavními důvody změn ve společenských strukturách a sociálním chování připisované na vrub působení médií, je jejich tendence slučovat dříve jasně ohraničené sociální situace, pronikat do zákulisí a prolamovat fyzické bariéry, jako proměnné, které tradičně určují obsah sociálních rolí a typy chování s nimi spojenými. Změny v chování nastávají u jednotlivců, protože jsou tito zároveň nositeli určitých sociálních rolí a členy různých sociálních skupin, dochází k proměnám chování u celých kategorií lidí, tedy na úrovni sociálních skupin.

Důsledky těchto změn jsou různorodé. Stručně se dají shrnout tak, že dochází ke sbližování a sjednocování tradičně oddělených oblastí společenského života. Vlivem sdílení společných situací může např. u některých minorit docházet

³⁰ Meyrowitz, 2006, str. 65

k vyvolání pocitu frustrace, protože spatřují rozdíly v možnostech, životní úrovni, přístupu k bohatstvím mezi příslušníky vlastního etnika a příslušníky většiny. Prvotní frustrace ale může přerůst v boj za rovná práva a zacházení. Média tak působí jako demokratizující činitel, na druhou stranu však dochází k rozpouštění tradic a specifických kultur v tzv. „středním proudu“.

Podobným způsobem dochází ke stírání rozdílů mezi světem dětí a dospělých, světem mužů a žen (nárůst feministických hnutí), sbližují se politické styly směrem k oslovení všech členů společnosti (tradiční rozdělení na pravici a levici se rozpadá se směřováním politických stran stále blíže středu).

Otázka, jaké budou dlouhodobé účinky těchto změn, je zatím otevřená. Podstatná však je Meyrowitzova myšlenka, že na těchto celospolečenských změnách se značnou mírou podílejí právě média.

4.3.Vliv médií na jednotlivce

Základem proměn obsahu sociálních rolí, které ovlivňují celé skupiny nositelů těchto rolí, je změna chování na úrovni jednotlivce. Určitá reakce na vliv médií je vždy subjektivní, ovšem díky síti sociálních vztahů a příslušnosti k sociálním skupinám se tato reakce může šířit a vliv mediálních účinků se tak (spíše nepřímě) přesouvá na vyšší rovinu sociálních skupin a celé společnosti. Tyto tři roviny jsou vzájemně propojené a lze předpokládat, že účinek působící na jedné rovině vyvolává účinky i v dalších rovinách.

Posuňme se nyní na individuální rovinu ale zůstaňme ještě na chvíli u chování. Problematice vlivu médií na lidské chování je v mediálních studiích věnována značná pozornost. Prvotní představy počítaly s téměř neomezenou mocí médií a rovnaly se prakticky rovnici klasického podmiňování podnět-

odezva.³¹ Podle tohoto schématu měla mediovaná sdělení působit na všechny stejně. Tento tzv. přenosový model mediální komunikace později rozšířil McGuire (1973)³² do šesti fází:

prezentace-pozornost-porozumění-poddání se-osvojení si
-zjevné chování.

Toto rozpracování bere v úvahu individuální kategorie pozornosti, interpretace a práce s informacemi, upamatování se a naučení se. Stále však chápe mediální účinky jako přímé a v souladu se záměrem vysílatele, který podněty k určitému chování do sdělení zabudovává. Tedy předpokládá, že k ovlivnění dojde vždycky (teorie zázračné střely). Nepočítá ovšem s dalšími okolnostmi: „...signály se nedostanou k příjemcům, případně ne k těm, jimž byly určeny; příjemci neporozumí sdělením v té podobě, v jaké byla vyslána, v kanálech je více šumů, než kolik se dá překonat, existuje jen velmi málo nezprostředkované komunikace - často je filtrována dalšími kanály nebo je prověřována osobními kontakty.“³³ Nepočítá ani s proměnnými individuálního charakteru, které reakce příjemce na mediální podnět ovlivňují. Zejména individuální rozdíly v názorech, postojích, inteligenci, zájmu, zkušenostech a úrovni předchozích znalostí. Člověk si na jejich základě z mediovaných sdělení vybírá ty, kterým věnuje pozornost, nějakým způsobem obsah sdělení interpretuje a rozhoduje se, zda na jejich základě bude reagovat nějakým typem chování. Stěžejní pro ovlivnění chování je tedy aktivita na straně příjemce.

Mezi vlivy, které mohou podporovat či tlumit účinek mediovaného sdělení patří také příslušnost k určitým sociálním

³¹ V roce 1948 vyslovil Laswell přesvědčení, že veškeré studium masové komunikace by mělo hledat odpovědi na otázky **kdo** říká **co** **komu** jakým **kanálem** a s jakým **účinkem**. Tato formulace dala vzniknout přenosovému modelu masové komunikace a přesvědčení o přímých účincích médií na publikum.

³² In McQuail, 2002, str. 371

³³ McQuail, 2002, str. 67

skupinám. Zpravidla si příslušníci jedné sociální skupiny vybírají určité podněty, zatímco jiným nevěnují pozornost. Zda budeme na sdělení reagovat nějakým chováním záleží i na tom, jak sdělení interpretují ostatní členové sociální skupiny nebo jiné významné osoby (významní druzí).

Svojí roli hraje také důvěryhodnost zdroje. Pokud je původce sdělení respektovanou autoritou, nebo má vyšší znalost, pravděpodobnost dobrovolného ovlivnění vzrůstá.

Neméně zásadní roli hraje také příležitost k novému chování. Comstock (1978)³⁴ tento faktor zahrnul do svého modelu televizních účinků na individuální chování.

Předpokladem pro změnu chování je „vystavení“ určité formě chování v televizi. Pokud jsme svědky nějakého typu chování v televizi je zde za příhodných podmínek možnost, že dojde k napodobování nebo učení daného typu chování. Tyto podmínky tvoří míra vybuzení, tedy stupeň naší pozornosti, motivace a ochotě se danému typu televizního chování věnovat a míra výskytu alternativního chování. *„Čím větší je vybuzení a čím méně je alternativních způsobů chování, o to pravděpodobnější je, že dojde k učení.“*³⁵

Další faktory se týkají zobrazování důsledků daného chování (negativní důsledky mohou od daného chování odradit) a míra realističnosti chování (pravděpodobně se nikdo nebude pokoušet zvedat nákladní automobil a vrhat ho na nepřítele nebo zkoušet podobné nereálné chování viděné v akčních filmech). Pokud je vybuzení velké, alternativní chování se v televizi vyskytuje málo, důsledky nejsou nijak pro jedince ohrožující (nebo ve snesitelné míře) a chování je podobné skutečnému, jsou tedy naplněny podmínky pro účinek a možnost,

³⁴ In McQuail, 2002, str. 374

³⁵ McQuail, 2002, str. 374

že dojde k učení nebo nápodobě se zvyšuje. Ovšem, jak upozorňuje McQuail, „*jakékoli výsledné chování je nakonec závislé na tom, zda nastane příležitost toto jednání uskutečnit.*“³⁶

Za jistých podmínek je tedy pravděpodobné, že nějaké mediální sdělení může ovlivnit chování člověka, zvláště bude-li mít příležitost toto chování uskutečnit.

Změny chování jsou však pouze jedním projevem mediálních účinků, či přesněji řečeno reakcí na ně. Účinky médií na člověka je možno třídit podle toho, zda se jedná o dlouhodobé nebo krátkodobé účinky, záměrné nebo nezáměrné, přímé nebo nepřímé a taky kolektivní či individuální. Jako nejvýhodnější pro můj záměr se mi pro utřídění mediálních účinků na jednotlivce jeví uspořádání podle toho, v jaké oblasti osobnosti člověka působí. Potter rozlišuje účinky v oblasti³⁷:

Postojů

Média mají schopnost ovlivňovat postoje a přesvědčení publika. „*Lze mít za prokázané, že v této oblasti média působí ponejvíce tak, že posilují již existující postoje, názory (a tedy i předsudky), a dokonce obecné nazírání na svět a celkovou politickou orientaci.*“³⁸ Současně média postoje vytvářejí a přeměňují.

Emocí

Média mají vliv na prožívání a vyvolávají různě silné citové odezvy. Některé mediální obsahy mohou vyvolat smutek, hněv, radost, dojetí nebo strach. Tohoto vlivu využívají teroristé k šíření strachu mezi veřejností prostřednictvím záběrů z místa atentátu, referování o něm atd. Vzácně se vyskytne situace, kdy společnou emoci sdílí větší počet lidí.

³⁶ McQuail, 2002, str. 376

³⁷ in Jirák, Köpplová, 2003

³⁸ Jirák, Köpplová, 2003, str. 178

V roce 1948 tak miliony Američanů propadly panice po odvysílání rozhlasové adaptace hry H.G.Wellse Válka světů.

Fyziologických reakcí

S emočními stavy úzce souvisí fyziologické reakce, jako jeden z viditelných vnějších projevů emocí. Jsou to bezděčné reakce vyvolané příjmem nějakého mediovaného sdělení, které se však většinou neliší od reakcí na adekvátní nemediované podněty. Jsou jimi například zvýšený tep, pocení rukou (při sledování napínavých filmů či hororů), husí kůže (při poslechu vážné hudby), erekce (při sledování erotického filmu) atd.

Kognitivní

Média předkládají mnoho podnětů, které si je možné zapamatovat a naučit. Jedním z předpokládaných účinků médií je tedy učení. Nastartování procesu učení může být záměrné jak ze strany zadavatele (např. reklama, vzdělávací pořad), tak i publika (vyhledávání informací v médiích) nebo nezáměrné (např. filmy určené k relaxaci poskytují informace o určité zemi).

Socializace

Média předkládají normy a hodnoty uznávané společností. Jsou tedy zdrojem informací o světě a pomáhají tak jedinci jako jeden ze zdrojů informací socializovat se do společnosti a orientovat se v ní.

Některé mediální obsahy už samy o sobě přispívají socializaci v mnohem větší míře, než jiné. Jsou to zpravidla ty produkty, které jsou primárně za účelem socializace vytvořeny, tedy osvětové, výchovné a vzdělávací pořady.

II. Vzdělávání prostřednictvím médií

1. Obecná definice vzdělávání

Nyní na chvíli opustíme problematiku médií a pustíme se na pole čistě pedagogické. Cílem této práce je prozkoumat vzdělávací funkci médií, tedy způsoby, jakými se média podílí na procesu vzdělávání. Pro úplnost je tedy třeba vymezit, co vlastně pojem vzdělávání znamená, co je jeho obsahem. Můžeme vyjít od příbuzného slova vzdělání. Z hlediska didaktiky je pojem vzdělání chápán jako soubor vědomostí, dovedností, hodnot a postojů osvojený si především v průběhu školního vyučování. Vzdělání je *„výsledek procesů, které se záměrně, soustavně a organizovaně rozvíjejí při vyučování.“*³⁹ Tyto procesy můžeme jinak nazvat vzděláváním.

V širším pojetí se však vzdělávání neomezuje pouze na prostředí školní třídy. Může k němu dojít kdekoliv, kde se setkají dva a více lidí, kteří si vzájemně vědomosti, dovednosti, hodnoty a postoje předávají. Takto můžeme vzdělávací procesy nazvat procesy edukačními. Pojem edukace se vztahuje na všechny situace, při nichž *„se nějaký subjekt učí a jiný subjekt mu toto učení zprostředkovává.“*⁴⁰ K edukaci tedy dochází, když maminka učí dítě správně si čistit zuby nebo si zavazovat tkaničky⁴¹.

Ale vzdělání můžeme dosáhnout nejen při vyučování nebo prostřednictvím edukace. *„...také cestou sebevzdělávání, prostřednictvím práce a praktických činností, účastí v životě*

³⁹ Skalková, 1999, str.28

⁴⁰ Průcha, 2000, str.16

⁴¹ Průcha definuje vzdělávání jako **specifickou** edukaci, která se odehrává v prostředí školní třídy a za přítomnosti profesionálních edukátorů (učitelů, lektorů). Jde tedy o edukaci institucionalizovanou, jejíž průběh a výstupy jsou řízené legislativně. Vzdělávání má své předem definované cíle, metody a prostředky, hodnotící kritéria efektivnosti celého procesu. Konkrétní vzdělávací cíle jsou pak realizovány při vyučování.

Srovnej Průcha, 2000, str. 16

společnosti, prostřednictvím moderních informačních prostředků.“⁴²

Zde už se dotýkáme našeho tématu. Jedním z informačních zdrojů, který může přispět k našemu vzdělávání, jsou i média. V raných fázích studia médií vznikaly přístupy nahlízející na média jako na vzdělávací a osvětové prostředky, které doplňují a svou masovostí překračují tradiční vzdělávací systémy. Tato představa byla součástí obecnějšího předpokladu téměř neomezené moci médií, jež svým působením ovlivňují bezbranné publikum.

V dalších fázích výzkumu vlivu médií a chování publika, které se začalo jevit mnohem aktivnějším v přístupu k mediálním obsahům a ne už toliko bezbranně vystaveným mediálním vlivům, bylo od této představy upuštěno. Dnes se obecně hovoří o „dohodnutém“ vlivu médií. Moc médií tak spočívá v konstruování určitých významů, které pak publikum „na základě jisté dohody včleňuje (či nikoli) do osobních významových struktur.“⁴³

Změna v přístupu k publiku a jeho chování symbolizovaná dnes představou „dohodnutého“ vlivu médií, znamená i ustoupení od vnímání médií jako nositele neomezeného vlivu a tedy i jistou revizi náhledu na média jako všemocný prostředek „masového“ vzdělávání. Ovšem představa o vzdělávací funkci médií se tím pouze přesunula na využívání médií k ovlivňování méně početných a většinou specifických typů publika.

2. Televize ve vyučování

Využití televize ve vyučování je vedeno snahou zkvalitnit a zmodernizovat výuku. Toto usilování se netýká pouze

⁴² Skalková, 1999, str. 29

⁴³ McQuail, 2003, str. 363

současnosti, televize jako prostředek vzdělávání má již delší tradici.

Vzdělávací pořady začala česká televize vysílat počátkem sedmdesátých let. Jejich cílem bylo „účinněji a promyšleněji motivovat diváky ke zvyšování úrovně vzdělávání a osvojování si vědeckého světového názoru.“⁴⁴ Vznikly jazykové kurzy, pořady zaměřené na výtvarné umění (Dílo a osobnost-v současné době reprizuje Česká televize), hudební výchovu (Československá filharmonie hraje a hovoří), vědu a techniku (Kapitoly o fyzice, Klíče k poznání, Země-planeta neznámá).

Vznikl cyklus vzdělávacích pořadů pro školy pod názvem Televizní vysílání pro školy. Socialistický systém viděl v médiích mocný prostředek osvěty a pozvednutí vzdělanostní úrovně širokých mas. Výrobu vzdělávacích pořadů kontrolovalo ministerstvo školství. Televizní vzdělávací pořady byly vyráběny pro jednotlivé ročníky základní školy tehdejšího jednotného vzdělávacího systému, využívaly je tedy beze zbytku všechny školy. Ke každému pořadu byly Redakcí školského vysílání vydávány metodické listy pro potřeby učitele. Tyto příručky obsahovaly vymezení ročníků, kterým je pořad určen, předmětu, ke kterému se vztahuje, stručný obsah pořadu, výchovně vzdělávací cíle a možnosti využití konkrétního pořadu. Televizní vysílání pro školy tak sloužilo v podstatě jako vyučovací metoda.

Po roce 1989 spolu s celospolečenskými změnami systém univerzálních států řízených vzdělávacích pořadů pro školy zanikl a v dnešní době je výroba a vysílání vzdělávacích pořadů plně v rukou jednotlivých televizí. U nás zejména České televize a jejího Centra publicistiky, dokumentaristiky a vzdělávacích pořadů, respektive Skupiny vzdělávacích pořadů.

⁴⁴ www.totalita.cz

Již v polovině 70. let byly Výzkumným ústavem pedagogickým realizovány studie hodnotící efektivitu školních vzdělávacích pořadů. Již tehdy výzkumníky zarazil fakt, že 41,9% žáků vykazovalo „zásadní nepochopení některých podstatných částí relace.“⁴⁵ Toto číslo je i s přihlédnutím k individuálním odlišnostem dětí velmi zajímavé, výzkum se už bohužel nezabýval příčinami.

Domnívám se, že vliv televize na učení ani efektivita vzdělávání prostřednictvím televize není zatím příliš podrobně prozkoumána. V následujících odstavcích se pokusím nastínit možné problémy, které mohou v souvislosti s učením prostřednictvím televize nastat. Vzhledem k tomu, že neexistuje ucelená teorie televizního vzdělávání a poznatků zabývajících se učením prostřednictvím televize je velmi málo, půjde pouze o nástin námětů k dalšímu výzkumu. Budu přitom vycházet z obecnějších poznatků mediálních studií a psychologie učení.

3. Televize jako didaktický prostředek

Každé médium má svůj tzv. přístupový kód. Obecně jsou kódy označovány jako systém určitých znaků a pravidel pro jejich užívání (viz kapitola 1). Přístupové kódy médií jsou tedy formou, jakou jednotlivá média přenášejí sdělení⁴⁶. Přístupovým kódem tisku je např. tištěné písmo, přístupovými kódy televize jsou obrazy a zvuky.

Audiovizuální kód televize se nejvíce blíží realitě. Obsahy předkládané televizí jsou blízké osobní zkušenosti diváka. Obrazy, které přenáší televize jsou nám známé, alespoň na první pohled zobrazují realitu takovou, jaká ve skutečnosti

⁴⁵ Šimek, 1974, str. 32

⁴⁶ Meyrowitz, 2006

je (pomímám nyní animované či jiné filmy z fiktivního prostředí, většina televizních obsahů zobrazuje svět takový, jak ho můžeme kolem sebe vidět, byť s fiktivními událostmi či příběhy). „Televizní obrazy – tak jako všechny obrazy – připomínají reálné objekty a osoby; televize mluví lidským hlasem.“⁴⁷

Obrazový kód je v televizi dominantní, to znamená, že podstatným zdrojem informací, tedy i zdrojem učení, jsou v televizním vysílání obrazy. Bylo by tedy užitečné nastínit, jak se prostřednictvím obrazů učíme.

4. Učení se z obrazových materiálů

Schopnost porozumět obrazovému materiálu se vyvíjí v závislosti na vývoji poznávacích struktur člověka. Ve školním věku je dítě orientováno více na verbální sdělování, které v pedagogické praxi převládá. Méně se škola věnuje porozumění obrazovému materiálu. Má se za to, že obrazy působí jasně, srozumitelně, názorně. Ve skutečnosti existují lidé, kteří jsou obrazově negramotní – nedokáží z obrázku vyčíst informace.

Při zpracovávání vizuální informace dochází k selektivnímu výběru podstatných znaků, hledání vztahů mezi jednotlivými prvky obrazu, kategorizaci prvků do jednotlivých skupin. Do hry přitom vstupují tři úrovně informací: syntaktická (jak je to zobrazeno?), sémantická (co to je?) a pragmatická (mohu podle obrázku něco vykonat?).⁴⁸

Vybrané informace zůstávají v okamžité, senzorické paměti. Část z nich je poté ukládána v krátkodobé a dlouhodobé paměti. Uložení v hlubších oblastech paměti závisí na subjektivním vyhodnocení důležitosti informace.

⁴⁷ Myrowitz, 2006, str. 197

⁴⁸ Čáp, Mareš, 2007, str. 494

4.1.Názornost – výhoda nebo problém?

Jaké informace ale můžeme z obrazového kódu televize získat? Jaký je charakter informací, které si můžeme z obrazů zapamatovat a jejich prostřednictvím se naučit? Touto otázkou se zabýval N.Postman⁴⁹.

V následujících odstavcích se výsledky Postmanovy studie pokusím parafrázovat. Tato teorie totiž přináší zajímavý pohled na názornost televizního kódu a obrazů vůbec. Přitom názornost je tím faktorem, který v představách nejen pedagogů činí z televize efektivní didaktický prostředek. V této teorii vidím užitečný pokus o formulaci obsahu obrazového kódu, tedy toho, jaké informace nám obrazy předávají a jaká jsou jejich omezení.

Základní myšlenkou Postmanovy teorie je, že média nepřenášejí informace všechna stejně, ale v různě obměněných či zdeformovaných podobách. K přenášení určitých obsahů se tak některá média hodí více, jiná méně.

Dovolte malý příklad. Představte si, že vás přítel požádá, abyste mu vysvětlili pojem svoboda. Většina z nás začne vysvětlovat, popisovat, udávat příklady, přirozeně tedy v této situaci zvolí jako nejvhodnější komunikační prostředek jazyk. Ještě je možno představit si, že požádáte přítele o více času a vytvoříte mu na dané téma několika stránkovou úvahu. V obou případech se však jedná o využití jazyka, jednou v podobě mluvené, podruhé tištěné.

Málokdo z nás by ale tazateli předložil sérii několika fotografií. Z nich by pravděpodobně náš přítel mnoho

⁴⁹ Postman, 1999

nevyrozuměl. Forma obrazového sdělení totiž nepodporuje přenos sdělení typu idejí, abstraktních pojmů či myšlenek.

Možnosti obrazového kódu lze osvětlit na jiném příkladě. Většina z nás si z dovolené v cizích krajích dováží plná alba fotografií, které jednoduše opatřujeme popisky jako Chorvatsko 2006 atp. Co ve skutečnosti tyto obrázky o Chorvatsku vyjadřují?

Většinou pouze dokumentují, že jsme někde byli a že to tam nějak vypadalo, popřípadě se tam něco dělo. Může na nich být zachycena krajina či lidé, o této krajině a oněch lidech však tyto fotky nevypovídají, kromě jejich specifického vzhledu zhora nic. Naopak, pokud bychom neučinili dobrozdání, že snímek téhle laguny, jsme udělali právě v Chorvatsku, nezasvěcený pozorovatel by se mohl domnívat, že byl pořízen v kterékoli přímořské zemi s podobným klimatem.

Sdělení, které nám přinášejí obrazy, v tomto případě prostřednictvím fotografie, se omezují pouze na popis určitého místa, situace či děje, který se někde odehrál. Zdá se, že to je mnoho, že je to autentické zobrazení reality, výsek reality jedinečný a zakonzervovaný pro naše informování. To je bezesporu pravda, nic jiného se však z fotografie nedozvíme.

Fotografie nám nepřiblíží náladu v které autor fotografii pořizoval, nezískáme z ní informace, co jejímu pořízení předcházelo a co následovalo, v jakém stavu se nacházely zachycené objekty před a po pořízení fotky. Zkrátka, fotografie není schopná sdělit kontext, který by uvedl zobrazený děj či situaci do obecnějšího rámce dění, abychom pochopili všechny souvislosti. Proto nám samotná fotka laguny, nepoví nic o tom, kde byla pořízena a nepřiblíží nás ani pochopení obecného pojmu laguna, se všemi jejími geograficko-přírodovědeckými specifiky. Takový obrázek nám sdělí pouze jak

určitá konkrétní laguna vypadá. Nic víc, nic míň. A právě pro svou dekontextualizovanost nejsou obrazy vhodné k přenášení obecných pojmů či myšlenek, které jsou zahrnuty v širších souvislostech a vztazích⁵⁰.

Postmanova teorie poněkud podráždí obecné přesvědčení, že právě názornost televize je tím faktorem, který činí toto médium vhodným didaktickým prostředkem. Někteří odborníci už si začínají mezi názorností televize všímat.

Skalková se domnívá, že „*názornost v televizi (s výjimkou speciálních vzdělávacích pořadů) nechce vyučovat, ale bavit a to tak, aby jí mohl každý sledovat bez námahy. To vede ke konzumní názornosti a spolu s tím ke zlovyku vyhýbat se náročnějšímu pojmovému myšlení.*“⁵¹

Vztah mezi schopností abstraktního myšlení jako předpokladu školní úspěšnosti a sledováním televize se pokusil objasnit americký výzkumný tým pod vedením J. Johnsona. Výsledky studie zveřejnil nedávno u nás časopis Školství.⁵²

Jeffrey Johnson z Newyorského psychiatrického institutu realizoval longitudinální výzkum vztahu mezi časem stráveným u televize a výsledky ve škole. Sledoval studenty ze 700 amerických rodin postupně ve věku 14, 16, 22 a 33 let. Zjistil, že ti z nich, kteří sledovali televizi déle než tři hodiny denně měli horší výsledky ve škole než studenti, kteří televizi věnovali méně než jednu hodinu denně. 82% studentů, kteří sledovali televizi často nevystudovalo vysokou školu.

Vztah mezi sledováním televize a školními či studijními výsledky může být sporný. Je možno soudit (je to pouze moje vlastní, výzkumy nepodložená myšlenka), že televizi sledují

⁵⁰ srovnej POSTMAN, N. *Ubavit se k smrti*. Praha: Mladá fronta, 1999.

⁵¹ Skalková, 2004

⁵² Televize blokuje vzdělání. *Školství*, 2007, č. 19, s. 2

spíše lidé chudí, z méně podnětných prostředí, s nižší inteligencí. Tyto faktory by samy o sobě studijní dráhu těchto lidí ovlivnily. Vzhledem k charakteru sledování televize jako intelektuálně i fyzicky spíše pasivní činnosti, je však možno předpokládat, že časté sledování televize určitý vliv na studijní výsledky má. Výsledky tohoto výzkumu by mohly dávat za pravdu i obavám prof. Skalkové že „*přeceňování konkrétního materiálu, krajnosti ikonického poznávání, ulpívajícího na obrazech, negativně ovlivňuje kvalitu žákovských vědomostí i rozvíjení jeho abstraktního myšlení, právě tak, jako opačná krajnost, prázdný verbalismus.*“⁵³

Tištěná podoba lidského jazyka, který je hlavním kódem tištěných médií, je velmi složitý systém, jehož ovládnutí vyžaduje nemalé schopnosti a dovednosti. Čtení je složitá intelektuální dovednost, která byla vynalezena společně s vynálezem písma a v jistých dobách ti, kteří ji ovládali, tvořili společenskou elitu. Nakolik je to specifická dovednost zdůrazní fakt, že číst se učíme mnohdy s velkými problémy na základní škole několik let. Abychom si mohli přečíst zprávu v novinách, musíme si zapamatovat mnohdy několik desítek znaků a vědět co znamenají jejich na první pohled náhodná seskupení. Dále musíme být schopni abstraktního myšlení abychom za těmi zvláštními klikyháky které tvoří pojmy jenž nemají žádný ekvivalent v realitě, vůbec dokázali najít informaci a její význam. A samozřejmě je třeba mít v provozu paměť abychom udrželi nit až do konce textu.⁵⁴

Jazyk, ať už v mluvené či tištěné podobě, má schopnost přenášet myšlenky a pojmy a nejenom přenášet, ale též myšlenky, tvrzení a fakta vytvářet. Je totiž výrazně orientován na obsah, který se dá parafrázovat, vyvracet,

⁵³ Skalková, 2004

⁵⁴ srovnej Postman, N. *Ubavit se k smrti*, 1999

pracovat s ním.⁵⁵ Čtení tedy podporuje myšlení, představivost, je to aktivní kognitivní činnost. Televize samozřejmě také pracuje se slovy, „...základní kód, v němž jsou (televizní) pořady prezentovány, se nemění: jsou to obrazy a zvuky.“⁵⁶ Obrazy a zvuky jsou snadno pochopitelné, jejich interpretace nevyžaduje zvláštní přemýšlení, v televizi je všechno jasně a srozumitelně zobrazené. „Sledování televize a čtení knih nejsou z hlediska kognitivních nároků rovnocenné.“⁵⁷

Je tedy možné, že nízké kognitivní nároky televizního kódu nepodporují rozvoj kognitivních schopností a to zejména u dětí, které jsou televizním obsahům často vystaveny. Je ovšem důležité mít stále na paměti, že televize je pouze jedním z mnoha zdrojů informací a že další významné faktory, jako je bohatost podnětů v okolí člověka, sociální vztahy nebo vzdělávání, mohou vliv televize kompenzovat.

Domnívám se, že stále chybí dostatek průkazných výzkumů, které by se zabývaly vlivem televize na rozvoj kognitivních schopností člověka a vztahem k dalším psychologickým aspektům učení. Například neexistují výzkumy, které by se zabývaly funkcí paměti nebo pozornosti při sledování televize. Tyto psychické funkce jsou však pro efektivní učení rozhodující. Stejně tak svojí roli při učení hrají kognitivní styl, tedy způsob zpracovávání informací nebo emoce. Pokud se vážně zabýváme vzdělávací funkcí televize, pak je důležité zahrnout veškeré psychické funkce a procesy podílející se na učení také do vztahu s učením se z televizní obrazovky. V následujících odstavcích se opět pokusím formulovat možné náměty výzkumu.

⁵⁵ Postman, 1999

⁵⁶ Meyrowitz, 2006, str 197

⁵⁷ Meyrowitz, 2006, str.198

4.2. Televize a distribuce pozornosti

Pozornost je kognitivní funkce, která hraje důležitou roli při učení. Je nástrojem, jehož prostřednictvím zpracováváme omezené množství informací ze svého okolí. Pozornost, která pomáhá našemu učení je tedy záměrná a výběrová. Pokud nás něco ruší (vnější vlivy jako je ostré světlo, nebo vnitřní stavy, např. bolest), naše pozornost je odváděna na tyto rušivé vlivy. V tomto případě se nenacházíme v situaci pro učení optimální.

Pokusím se nyní nastínit, co by mohlo být rušivými elementy v případě, že bychom se učili prostřednictvím televize. Mohla by to být paradoxně televize sama, přesněji řečeno její audiovizuální kód.

Audiovizuální kód televize se skládá z obrazů a zvuků. Člověk sledující televizní pořad je tedy vystaven nejméně dvěma druhům podnětů, zrakovým a sluchovým. V případě mluveného slova je pak neméně důležité soustředit se také na význam toho, co slyšíme. Pokud by se někdo snažil zachytit veškeré informace, které mu televize předkládá, musel by tedy rozdělit pozornost na tyto tři činnosti: sledování obrazu, poslouchání zvuku a vnímání a interpretaci významu slov. To není nijak jednoduché. *„Distribuce pozornosti mezi několika různými podněty či činnostmi je možná jen v omezené míře. Dvě nebo tři různé aktivity můžeme současně provádět jen tehdy, jsou-li z velké části zautomatizované.“*⁵⁸

Abychom se tedy mohli dobře soustředit na jeden z těchto podnětů, musíme se do jisté míry přestat věnovat těm ostatním. Je možné, že nakonec to budou právě obrazy, které připoutají naši pozornost. Jsou srozumitelné, mají oporu v naší

⁵⁸ Plháková, 2004, str. 81

zkušenosti a zároveň prosté dívání se, na rozdíl od přemýšlení o významu, nevyžaduje složitější intelektuální aktivitu.

Je proto možné domnívat se (opět je to můj osobní názor, bylo by užitečné provést v tomto směru odborný výzkum), že častěji dáme přednost prostému odpočinkovému sledování. Připomenuli-li opět Postmana, který se domnívá, že obrazy nejsou schopny přenášet abstraktní myšlenkové konstrukty, je pravděpodobné, že klíčové informace vytvářející kontext a uvádějící problém do souvislostí, obsažené zejména v mluveném slově, nám mohou unikat. Přitom právě komplexní porozumění je pro naše učení důležité.

Nutnost rozdělovat při sledování televize pozornost na několik podnětů zároveň může tedy způsobit ztrátu důležitých informací a negativně tak ovlivnit proces porozumění jako předpoklad efektivního učení.

V této souvislosti by bylo velmi zajímavé provést analýzu charakteru informací, kterým lidé v televizním pořadu věnují pozornost na základě jejich zapamatování.

4.3. Zapamatování televizních obsahů

Otázce zapamatování vizuálních informací už byl věnován prostor výše. Uvedl jsem, že informace, které nám obraz poskytuje se ukládá nejprve v okamžité senzorické paměti, část z nich se na základě vyhodnocení jejich důležitosti přesouvají do krátkodobé a dlouhodobé paměti.

Tento model znázorňuje proces učení se prostřednictvím obrazů. Soustředí se ovšem na obrazy statické, jako jsou například fotografie. V případě televize jsou však obrazy dynamické, v pohybu.

Zde vyvstává první otázka: lze tento model uplatnit i na učení se prostřednictvím televizních či filmových obrazů?

Televizní pořad můžeme vnímat jako sled jednotlivých obrazů jdoucích rychle po sobě. Je v této rychlosti možné podrobit obrazy hlubší analýze tak, aby došlo k zapamatování určitých informací? Nebo lze spíše předpokládat, že značná část informací nepostoupí dále než do senzorické paměti, tedy je v okamžiku ztracena? Aby byl umožněn přechod do hlubších oblastí paměti, bylo by nutné věnovat každému obrazu více času k podrobnější analýze informací. Domnívám se, že tuto možnost dynamická povaha televizních obrazů neposkytuje. Jakmile je záběr jednou pryč, nelze se k němu vrátit, na jeho místo přichází hned záběr nový.

Je možné namítnout, že si můžeme televizní pořad nahrát na video a pouštět si ho stále dokola, nebo využít CD či DVD disků, kde je tatáž možnost. To už ovšem udělá člověk s jasným záměrem, ne běžný divák, který pořad v televizi pouze sleduje.

Ve většině případů má divák jen malou příležitost zpětné reflexe toho, co viděl a slyšel. Může tak dojít k zapamatování informace ve značně zkreslené podobě a následně k nesprávnému pochopení a chybné interpretaci informací. Efektivita učení je v takovém případě diskutabilní.

4.4.Emocionalita obrazů a učení

Emoce hrají roli v našem rozhodování, jsou základem pro určité typy chování, ovlivňují myšlení a tedy také proces učení. Emoce mohou učení podporovat, nebo ztěžovat. Zpravidla platí, že pozitivní emoce působí jako motivační činitel a mají na učení kladný vliv. Negativní emoce, jako např. strach nebo odpor mohou znamenat ztrátu motivace k učení, bývají často příčinou chyb.

Obrazový televizní kód působí silně na emoce. Charakter pořadu může mít tedy vliv na učení a zapamatování určitý vliv. Přesněji řečeno může mít vliv na podobu informací, které si zapamatujeme. Pokud v nás televizní obsahy vyvolávají hrůzu, je pravděpodobné, že si dobře zapamatujeme obraz, který byl s touto emocí spojen. Zároveň však může dojít k potlačení myšlení, takže kromě obrazu si nejsme schopni vybavit další souvislosti. Pokud je emoce příliš silná dochází ke ztrátě koncentrace. To platí v případě pozitivních i negativních emocí.

Televizní pořady jsou zdrojem někdy dosti silných emocí. Je možné tedy předpokládat, že stejně jako v jiných případech emoce ovlivňují to, co jsme schopni z televizní obrazovky vnímat a zapamatovat si⁵⁹. Osobně se domnívám, že tvůrci mediálních produktů s tímto vztahem záměrně operují, aby navodili v divákovi určitou emoci, na jejímž základě interpretuje informaci určitým způsobem, který se může shodovat se záměrem podavatele (nemusí to být jen tvůrci hororů, emocionalita sdělení by se dala zkoumat například ve zpravodajství).

Výzkum v oblasti převažujícího emocionálního naladění obrazových sdělení by mohl poskytnout jisté vodítko ke zkoumání povahy informací, které můžeme prostřednictvím televize získat a zapamatovat si.

4.5.Kognitivní styly

V didaktice se objevuje tematika kognitivních stylů, jako převažujících způsobů vnímání informací a jejich zpracovávání. Z několika možných dělení si pro další myšlenku vyberu třídění

⁵⁹ Je ovšem nutno odlišit emoce, které si přinášíme odjinud a emoce, které jsou vyvolány sledováním určitých televizních obsahů. Zde mám na mysli emoce vyvolané televizí.

kognitivních stylů podle preference jednoho ze smyslů, jako komunikačního kanálu, kterým k nám přichází podstatná část informací. Většina lidí tak spadá do kategorií vizuálního, auditivního a kinestetického typu, přičemž tyto kategorie se mohou prolínat.

Kognitivní styl je vrozený a je základem pro později vytvořený učební styl. Přestože učební styly jsou vědomé strategie učení se, které je možné trénovat, jsou velice individuální a ovlivněny tím, do jaké kategorie kognitivních stylů daný jedinec spadá.

Vizuální typ přijímá informace převážně zrakem. Dobře rozumí textu či instrukci, pokud ji má v tištěné podobě a může si jí přečíst, při učení mu pomáhá spojování informací s vizuálním vjemem nebo představou.

Auditiv se lépe učí, má-li informace zprostředkované sluchem. Lidé s tímto převažujícím kognitivním stylem si při učení přeřikávají látku nahlas, vyhovuje jim spojení konkrétní informace se sluchovým vjemem.

Kinestetický typ vnímá největší procento informací tělesně. Dá zpravidla přednost možnosti si určité předměty osahat, pracovat s nimi.

Odhaduje se, že největší procento lidí spadá do kategorie vizuálního kognitivního typu⁶⁰. Na první pohled se dá soudit, že televize se svým obrazovým kódem bude pro tyto lidi vhodným zdrojem informací. Vzhledem k tomu, co jsem napsal o obrazech a jejich specifických vlastnostech výše, se však přikláním k opačnému názoru. Stěžejním informačním kanálem je pro vizuála zrak. Pokud ale většina opravdu podstatných informací se nachází mimo obraz, tedy ve slově, v případě televizního

⁶⁰ Tepperwein se odhaduje převažující vizuální styl až u 80% populace.
Tepperwein, 1993

pořadu v průvodním komentáři, je možné, že člověk s převažujícím vizuálním typem má k těmto informacím ztížený přístup. To opět může komplikovat správné porozumění informacím a znehodnocovat výsledky učení

V předešlých kapitolách jsem uvedl některé možné překážky učení se z televize. Věnoval jsem se tématu názornosti, jeho mezím a možnosti, že televize myšlení spíše blokuje. Vycházel jsem z Postmanovy teorie o dekontextualizovaném charakteru obrazů, které nejsou vhodné pro přenášení pojmů a myšlenek. Zabýval jsem se pasivním charakterem sledování televize. Naznačil jsem možné vlivy obrazového kódu televize na pozornost, emoce, kognitivní styl a schopnost zapamatování si informací.

Chci zdůraznit, že předešlý výklad se týkal problému televizního kódu obecně. Obrazový kód je v případě televize dominantní formou přenosu informací. Pokud budeme souhlasit s Postmanovou představou, že obrazový kód nepodporuje přenos pojmů a myšlenek, můžeme v jeho dominantním vlivu vidět i příčinu obav z negativního vlivu televize na schopnost abstraktního myšlení.

V úvahu je však nutno brát i další faktory, vyplývající často ze struktury a organizace masových médií jako institucí. Většina médií vychází z předpokladu, že divák se chce bavit a ne přemýšlet. Proto je u většiny pořadů hlavním pravidlem co nejméně intelektuálně zatěžovat diváka. Nízká intelektuální zátěž většiny pořadů je také dána povahou televize jako masového média, které se snaží oslovovat co nejširší okruh lidí s různou úrovní vzdělání a inteligence.

Zásadně odlišná, je situace v případě jednoho specifického televizního produktu, a to vzdělávacího pořadu. Přestože obecné překážky učení z obrazového kódu, jak jsem je popsal

výše, by se měly vztahovat i na tento případ, přesto se vzdělávací pořady od ostatních liší. Na rozdíl od většiny ostatních pořadů je vzdělávací pořad vytvářen s cílem opravdu vzdělávat. Tomuto cíli se podřizuje struktura a podoba celého pořadu. Hlavním úkolem vzdělávacího pořadu je zprostředkovat věcné informace, fakta, pojmy, vysvětlit souvislosti. To je právě to, co obrazový kód zřejmě nedokáže. Ve struktuře vzdělávacího pořadu hraje tedy dominantní roli mluvené slovo. Hlavním těžištěm je téma o kterém se hovoří, obrazy slouží pouze jako doplněk pro ilustraci či názornost.

Pakliže jsem se doposud zabýval spíše otázkami, které vzdělávací funkci televize relativizovaly a přinášely hypotézy o jisté problematičnosti učení se z televize, v další části se naopak budu zabírat tím, jak televize vzdělávací funkci plní.

Přes všechny otázky, které kolem problematiky televizního vzdělávání vyvstávají, nelze televizi, ani médiím obecně, upřít postavení významného zdroje informací, který má moc oslovovat široké publikum a také ho ovlivňovat, s přihlédnutím ke svým specifickým vlastnostem a omezením. Televizní vzdělávací pořady jsou produktem, který se s vědomím této moci médií snaží širší vzdělanosti přispět.

EMPIRICKÁ ČÁST

I. Vzdělávací strategie médií

1. Média jako samostatný vzdělávací subjekt

Témata týkající se vzdělávání jsou zahrnuty prakticky ve všech přehledech funkcí médií bez ohledu na vědecký přístup k této problematice. Vždy se hovoří o šíření informací, o podílu médií na procesu socializace. Televize a jiná média si dávno našly cestu do školních tříd a učeben. Je zřejmé, že se média na výchově a vzdělávání určitým způsobem podílí, přestože, vzhledem k tomu, co jsem uvedl výše o televizi, nejsou z hlediska svého charakteru schopná naplnit všechny výchovně-vzdělávací cíle. V této části se chci věnovat otázce, jak média vzdělávají.

Opět se zaměřím na televizi. Televize je stále ještě nejrozšířenějším a nejužívanějším médiem (vskutku masovým) a jako taková má zřejmě ze všech médií největší vzdělávací potenciál. Zároveň je Česká televize jedním ze dvou médií veřejné služby (druhým je Český rozhlas) a má zákonem⁶¹ definovanou povinnost účastnit se na vzdělávacím procesu výrobou a šířením vzdělávacích pořadů.

Televizní vzdělávací program je produktem, kterým televize naplňuje svojí vzdělávací funkci. Zároveň je jeho výroba součástí širších vzdělávacích strategií televizního média. Pokud média vytvářejí vlastní vzdělávací strategie, pak vystupují v procesu vzdělávání jako samostatný subjekt. To znamená, že vytvářejí vlastní vzdělávací koncepci, formulují své specifické vzdělávací cíle, používají vlastní metody.

⁶¹ Zákon 483/1991 Sb., viz příloha 1

Těmto otázkám, které je možno shrnout pod pojem vzdělávací strategie médií, se na dalších stránkách této práce věnovat a pokusím se některé z nich na příkladu televize osvětlit.

Tématem vzdělávacích strategií médií se budu zabývat ve třech rovinách:

- 1) v rovině obecných vlastností a chování médií, které mohou být za jistých okolností považovány za vzdělávací strategie
- 2) v rovině vzdělávací koncepce tvůrců vzdělávacích pořadů v České televizi
- 3) v rovině vzdělávacích strategií použitých v konkrétním vzdělávacím pořadu.

II.Vlastnosti a chování médií a vzdělávací funkce

1.Opakování informací

Sklon médií opakovat stejné informace jsem v této práci již zmínil. Jde jistě o důsledek rutinizované výroby mediálních produktů. Postupy výběru a zpracování témat jsou v různých médiích podobné. Typický den v každé redakci začíná ranní poradou, na které se hodnotí předešlé události a hledají vhodná témata. Postupy zpracování témat jsou opět rutinní. Je to velmi praktické a zjednodušuje to práci - není třeba vždy vytvářet originální dílo. Nejjasnějším příkladem těchto „výrobních rutin“ jsou jednotlivé žánry, v jejichž rámci se opakují témata, zápletky, vtipy i stereotypy.

Z toho vyplývá, že opakování výrobních postupů s sebou nese také opakování samotných obsahů. Tento jev ještě posiluje boj o publikum, které vyžaduje určitou stálou nabídku. Výrobní rutiny a snaha prosadit se na trhu, jež jsou příčinami opakování témat, mají však významný dopad na utváření představ o různých jevech a myšlení o nich. Opakování obsahů v médiích vede k tomu, že lidé uvěří jejich pravdivosti, jejich pravdivé výpovědi o světě. *„Opakováním týchž motivů či týchž způsobů zpracování určitého tématu se může ustálit představa, že takové zpracování odpovídá skutečnosti, že je jejím ‚odrazem‘, že se mimomediální skutečnost dá tímto způsobem poznat.“*⁶² To znamená nejen že opakováním roste důvěryhodnost obsahu ale též zpracování tématu, tak jak ho nabízí média, je správné a uspokojující.

Opakování témat tedy vychází ze zaběhaných výrobních postupů a snahy uspokojit publikum, může se tak zdát jako nezamýšlený důsledek činnosti médií. Stejně tak ale s tímto

⁶² Jirák, Burton, str. 110

jevem mohou, a jistě to dělají, média pracovat záměrně, jako s jednou ze strategií, jak ovlivnit názory a postoje nebo také proces učení u publika. Spíše nezamýšleným účinkem pak může být nastolování témat (agenda setting), zamýšleným např. mediální kampaň.

Nastolování témat je proces, kdy opakováním určitých obsahů média ovlivňují témata, o kterých lidé přemýšlejí, o kterých mezi sebou mluví. Mediální kampaň definuje McQuail jako „*situaci, kdy je určitý počet médií organizovaně použit k dosažení přesvědčovacího nebo informačního účinku na vybranou populaci.*“⁶³ Příkladem může být tažení proti nešvaru kouření, spojené s informováním o zdravotních rizicích užívání tabákových výrobků, reklamní kampaň propagující určitý nový produkt či službu, nebo předvolební kampaň politických stran. Kampaně se většinou zaměřují na co nejširší publikum, mají omezenou dobu trvání, lze tedy hodnotit jejich dopad.

Nastolování témat a mediální kampaně jsou specifické účinky médií, které hrají významnou roli v ovlivňování témat lidského myšlení. Zejména mediální kampaně pak jsou zvláštním mediálním produktem, jehož cílem je podnítit proces učení u publika a zformovat jeho postoje a názory v souladu se záměry podavatele.

2. Serialita

Pozoruhodné je, že mnoho mediálních produktů má charakter cyklu. Většinou jsou to seriály, soutěže, zábavní ale také vzdělávací pořady. Serialita⁶⁴ je zřejmě jednou z mediálních strategií ovlivňování publika. Opakování se zde netýká témat, ale pořadu jako takového. Jde o to vytvořit v divákovi znalost

⁶³ McQuail, 2002, str. 368

⁶⁴ Burton, Jiráček, 2003

pořadu a schopnost jeho žánrového zařazení. Důležitá je také pravidelnost vysílacích časů. Tyto okolnosti vytvářejí prostor pro vznik „návyku“ na straně diváka sledovat určitý pořad. Serialita pořadů tak může být další vzdělávací strategií médií.

3. Zábavnost mediálních obsahů

Je pedagogickou teorií i praxí dokázáno, že učební efekt u učícího se subjektu stoupá s mírou zainteresovanosti na problému či obsahu. Zájem o učení zvyšuje možnost aktivní práce s tématem, vztah učiva s osobní zkušeností, možnost spolupráce s dalšími lidmi, kdy v rámci rozdělení rolí nebo zdrojů dochází k pozitivnímu vnímání sama sebe jako nenahraditelného účastníka učící se skupiny. Člověk se tedy efektivněji učí, pokud je na tématu nějakým způsobem zainteresován, pokud je motivován a pokud ho učení baví.

Média jsou některými autory⁶⁵ kritizována za to, že zábavní funkce jejich působení se stává dominantní a odvádí tak pozornost od závažnějších témat. Z pedagogického hlediska však zábavní funkci nelze ihned zavrhnout.

Některé pořady snoubí zábavu s podáváním informací (například různé vědomostní soutěže typu AZ Kvíz). Výsledek těchto soutěží nebývá často lehce předvídatelný, divák je po celou dobu udržován v napětí.

V tomto stavu nabuzení přijímá různé informace. Z toho, co víme o učení, lze odvodit že určitá míra napětí nebo stresu je pro učení výhodná. Nesmí však přesáhnout mez za níž by se stala překážkou učení. Divák vědomostního soutěžního pořadu by za takovou mez neměl zajít, protože on sám není v nebezpečí,

⁶⁵ např. Postman, 1999

jeho napětí může být vyvoláno například sympatiemi k soutěžícímu, jemuž fandí.

Tvůrci televizních pořadů také záměrně operují s prvkem tajemství, záhady, která je exponována na počátku pořadu. Úkole této záhady úkolem je zaujmout pozornost diváka, vzbudit v něm touhu ono tajemství společně s moderátorem pořadu odhalit.

Na principu tajemství funguje jiný mediální produkt a tím je křížovka s tajenkou. Křížovkáři si pilným luštěním (i z důvodu opakování stejných slov) zapamatují mnoho pojmů. Dokonce i sama tajenka často obsahuje nové informace. Člověk luštící křížovku tak musí uplatnit mnohé své znalosti, aby se dopracoval k dalším. To už se podobá konstruktivnímu modelu výuky, i když na velmi zjednodušené bázi.

Otázkou, kterou si můžeme položit je, jaké informace (jaké hodnoty, významu nebo využití) k nám z těchto mediálních produktů přicházejí. V tuto chvíli však na ní nemá cenu odpovídat. Chtěl jsem pouze objasnit, že zábavní funkce médií může být využita ke vzdělávání. A tvůrci vzdělávacích pořadů počítají se zábavou jako s jedním z faktorů, který má sice primární úlohu přitáhnout pozornost diváka, zároveň tím ale navozuje situaci, kdy je divákovo ovlivnění snazší.

4.Práce s emocemi

V předchozí kapitole jsem zmínil vliv stresu na učení, ještě předtím jsem uvažoval o obrazovém kódu televize jako zdroji mnoha emocí.

Jaký je tedy vztah mezi prožíváním a učním? Předpokládá se, že spojení určité informace s emocí, nejlépe pozitivní, usnadňuje proces zapamatování. *„Když se učíte, měli byste se pokusit zabudovat do učení pozitivní emoce - například*

zvědavost, radost, nadšení, přestože to učební látka nevyžaduje. Efektivněji dosáhnete učebního cíle..."⁶⁶

Vyvolávání emocí je jednou ze schopností obrazů. Hledíme-li na nějaký obraz či fotografii, pocítujeme přitom nějaké emoce - okouzlení, dojetí, radost, někdy i odpor. Obrazová média, zejména tedy televize s tímto vztahem záměrně operují.

U obrazů není až tak důležité co vidím, ale jak to na mě působí, co u toho cítím. Španělský spisovatel a novinář I. Ramonet soudí, že média se snaží záměrně vyvolávat určité citové reakce publika a zvýraznit tak význam i pravdivost informace. Média „záludně vybudovaly jakousi novou informační rovnici, která by se dala formulovat takto: jestliže je pravdivá emoce, kterou divák... cítí, je pravdivá také informace.“⁶⁷ Ramonet nazývá tento jev „hyperemocí“.

Vyvolávání emocí je součástí reprezentace mediálních obsahů, které má za úkol posílit jejich realističnost. Opět lze použít Ramonetovo pravidlo, že pokud je realistická emoce, pak je snadnější uvěřit v pravdivost samotné informace.

Filmoví tvůrci pracují s „emocionální realističností postav a motivů jejich počínání.“⁶⁸ Pokud má divák možnost vcítit se do postavy a sdílet spolu s ní emoce, pak je schopen vnímat za reálné „i jednání, jež je z hlediska vnější realističnosti nepřijatelné.“⁶⁹

Mezi žánry zachycujícími „autentickou realitu“, jako je např. zpravodajství, se často využívá projevů obyčejných lidí, s nimiž se může divák ztotožnit a vytvořit si určitý postoj k situaci o které se pojednává (jak to dělá u nás TV Nova).

⁶⁶ Tepperwein, 1993 st. 16

⁶⁷ Ramonet, 2003 st. 29

⁶⁸ Jirák, 2003, st. 142

⁶⁹ Jirák, 2003, st. 142

Jiným příkladem byly svého času plakáty s podvyživeným černošským dítětem vyzývající k humanitární pomoci Rwandě zmítané občanskou válkou. Šlo o mediální kampaň, jejímž deklarovaným cílem bylo pomoci lidem zbídačeným válkou. Jedním z důsledků, kromě finanční pomoci, byl jistě i zvýšený zájem veřejnosti o dění ve Rwandě. Pro úspěch kampaně, jak poznamenává McQuail, jsou „zvláště důležitá morální a emocionální pouta mezi publikem a médii...”⁷⁰

Na základě práce se záměrným vyvoláváním určitých emocí se tedy média snaží ovlivňovat chování, myšlení a postoje publika. Na tomto základě je možné vystavět vzdělávací strategie médií, stejně snadno si však můžeme představit i nebezpečí, které z toho vyplývá. Na základě ovlivňování našich emocí se můžeme stát oběťmi různých manipulací.

5.Preferované čtení

V mediálních studiích se obecně připouští, že profesionální komunikátoři, jako jsou novináři či politici, svá sdělení rovněž vybavují určitými klíči, jak má příjemce sdělení přečíst. Obecně přijatým faktem rovněž je, že příjemce má tendenci vybírat si z komunikovaného sdělení to, co chce. Tedy že může nakonec číst zprávu s úplně jiným subjektivním významem, než zamýšlel autor.

Často se stává, že jeden čtenář přijme myšlenky či informace v novinovém článku bez výhrad a jiný je stejně bez výhrad odmítne. Sdělení není pouze přijato, ale určitým způsobem interpretováno a jedna z těchto interpretací je autorem podporována. „Způsob, jakým je sdělení v určitém mediovaném textu zpracováno, může vést k tomu, že příjemce si z nabízených možných poselství vybere jedno, a tím i jeden

⁷⁰ McQuail, 2002l, str. 382

z nabízených významů.“⁷¹ Jedná se o jev tzv. preferovaného čtení⁷². Proto novináři vědomě či nevědomě vybavují svá sdělení metakomunikačními klíči, aby u příjemce došlo k preferovanému čtení.

S tímto jevem se můžeme často setkat u zpravodajství, kdy informaci doprovází skrytá instrukce. „...produktor implicitně dodává, jak má příjemce zprávě rozumět, co si z ní má vzít, co z ní vyvodit, co si nad ní myslet apod.“⁷³ Zcela nepokrytě tímto způsobem manipuluje reklama. Reklama se může tvářit, že pouze poskytuje informace o kvalitě či ceně určitého zboží, např. když srovnává nabízený a „běžný“ prací prášek, implicitně však sděluje, že nejkvalitnější a nejlevnější jsou výrobky té a té firmy. Zde se s jevem preferovaného čtení pracuje záměrně, s cílem přesvědčit příjemce o určité skutečnosti. V jiných případech ovšem může být tato snaha dána podvědomě, např. vyhraněným světovým názorem autora.

Metakomunikační klíče v sociální komunikaci, jsou, jak jsme řekli, často neverbálního charakteru. U mediováných sdělení, jako je např. novinový článek je mluvčí skryt, nenachází se s příjemcem sdělení ve společné komunikační situaci. Metakomunikační klíče ovlivňující preferované čtení musí být tedy jiného charakteru. Nejčastěji se jedná o volbu tématu, volbu slov, slovních spojení a větných struktur, u obrazového sdělení (např. v TV) o úhel pohledu kamery, střih, doprovodnou hudbu.

S jevem preferovaného čtení spíše cíleně pracují autoři edukačních médií, např. autoři učebnic či vzdělávacích pořadů. Pokud chceme aby příjemce sdělení (žák, student), porozuměl významu textu v souladu s našimi výchovně vzdělávacími cíli,

⁷¹ Jirák, Burton, 2003, str. 291

⁷² Hall, 1973

⁷³ Vybíral, 2005, str. 31

např. aby v něm text učebnice vyvolal subjektivní pocit důležitosti určité hodnoty, musí být tyto hodnoty do textu zapracovány, což podobu textu významně ovlivní. Stejně tak bude významně ovlivněna podoba i dalších mediálních produktů, např. vzdělávacích pořadů.

5. Komunikační styly médií

Mediální komunikace je zvláštní typ komunikace, která se odehrává na celospolečenské úrovni. Komunikačního procesu se účastní na jedné straně profesionální komunikátoři (žurnalisté), na straně druhé publikum, jako příjemce mediovaného sdělení. takováto podoba komunikace je možná pouze prostřednictvím technologií, které podporují přenos sdělení od omezeného počtu zdrojů, k téměř neomezenému počtu příjemců.

Často jsem se zamýšlel nad tím, zda existuje nějaká shoda mezi typem komunikace, kterou reprezentují média a pedagogickou komunikací. Vždyť i učitel za katedrou vlastně představuje zdroj informací, které předává většímu počtu příjemců zároveň. Žáci se tak podobají mediálnímu publiku. Podívejme se na tuto otázku blíže.

Tradiční transmisivní model výuky je založen na vůdčí roli učitele. Učitel je tím, kdo volí téma komunikace, její podobu, rozhoduje o tom, kdy dostane žák slovo a ovlivňuje do jisté míry i to, co řekne (otázkami). Komunikace tedy směřuje od učitele k žákům převážně jednosměrně, žáci mají jen velmi omezené možnosti komunikovat na druhou stranu, tedy směrem k učiteli.

Role televizního reportéra či moderátora je obdobná. Také se se svým sdělením obrací k širokému publiku, aniž by ono mělo výraznější možnost reakce. Nespokojený čtenář novin tak může reagovat na nesrovnalosti v článku např. dopisem, tato

komunikace „na druhou stranu“ však podléhá značným časovým i prostorovým omezením.

V případě mediální i pedagogické komunikace se povaha interakce mezi mluvčím a příjemcem blíží představě jednosměrného přenosu sdělení, vyjádřené v teorii přenosového modelu komunikace (Lasswell). *„Iniciativu v něm má zdroj, zatímco příjemce může jenom reagovat.“⁷⁴*

Příjemce mediovaného sdělení stejně jako žák ve školní třídě, tedy příjemce pedagogického sdělení, se zdají být v obou těchto typech komunikace spíše pasivními objekty komunikace zprostředkované někým s vyšším společenským postavením (protože drží informační monopol).

Naproti tomu moderní konstruktivní pojetí výuky stejně jako tzv. nová média (PC, internet) vyžadují větší aktivitu na straně toho, kdo informace přijímá a pracuje s nimi. Role učitele, který dříve představoval monopol na informace, se mění. Učitel nyní zajišťuje prostředí v kterém mohou žáci samostatně nakládat s informacemi dle vlastních potřeb a schopností. Stejně tak i domácí počítač či internet jsou pouze prostředím, které nám umožňuje vyhledávat informace, třídit je a zpracovávat. Vlastní aktivita je na nás, kteří se snažíme nějakou informaci získat. Stejně jako učitel ve škole řekne žákům spíše kde mají informaci hledat, než že by jim jí sám předložil i do internetového vyhledávače musíme nejprve zadat dotaz, než nám požadovanou informaci zobrazí. Nová média i moderní metody výuky jsou tedy mnohem více interaktivní.

Výše uvedené odstavce mají ilustrovat podivuhodný způsob jakým se podobají komunikační styly různých médií s různou formou pedagogické komunikace v závislosti na pojetí výuky. Není nijak prokázáno, že nástup nových médií způsobil změny v konceptech vyučování, přesto je dosti pravděpodobné, že

⁷⁴ Jirák, Köpplová, 2003, str. 47

média a způsoby vzdělávání jsou ve vzájemném vztahu a ovlivňují se. Každá nová technologie ve větší či menší míře ovlivňuje nejen chování jednotlivců ale celé společnosti a promítá se do myšlení lidí.

Podobný i když méně zjevný může být i vliv jednotlivých druhů médií. Jisté příklady nám koneckonců nabízí historie. Např. N.Postman hovoří o vynálezu knihtisku jako o revolučním prostředku, který způsobil hluboké a trvalé změny ve společenském uspořádání ale ovlivnil ba si přímo vynutil určité mentální schopnosti a způsob myšlení.⁷⁵ Masová média svým charakterem možná přispěla k široké informační emancipaci. dnešní člověk se necítí spokojen s informacemi, které jsou mu předkládány z jednoho zdroje, bez širšího kontextu a možnosti se získanými informacemi okamžitě dále pracovat. Tato emancipace se možná nenápadně vplížila do vyučovacích systémů, jež v podstatě usilují o to samé: vychovat člověka jako nezávislý subjekt schopný samostatně a aktivně nakládat s informacemi a jimi se obohacovat (tedy vzdělávat se).

Samozřejmě připouštím, že zde minimálně od počátku minulého století vystupuje mnoho škol, které usilovaly a do praxe převáděly experimentální pojetí výuky, kde hlavním cílem byla vlastní přirozená zvědavost a aktivita žáka. Byly to ovšem pokusy ojedinělé, vymykající se tehdejší tradici v pedagogické práci a často končily neúspěchem. Skutečný rozvoj těchto vyučovacích modelů a snaha začlenit je do stávajících vzdělávacích systémů přichází právě nyní, v době, kdy dochází k rozvoji a širokému využívání nových médií.

Mezi oběma typy komunikace je však také mnoho rozdílů. Zatímco v případě pedagogické komunikace jde o interakci tváří v tvář, mediální komunikátoři své publikum nevidí. Ovšem musí

⁷⁵ Postman, 1999

se tvářit, že ano. Mediální komunikátoři promlouvají k publiku, které neznají, nevidí, přesto vědí, že někde je a poslouchá. Proto je pravděpodobně na kvalitu řečového projevu moderátorů v médiích kladen tak veliký důraz. Ve svém důsledku není od přirozené formy komunikace odříznuto pouze publikum, ale vlastně i komunikátor samotný. Zatímco učitel může bezprostředně reagovat na různé projevy žáků a svou chybu nakonec proměnit v pozitivum, mediální komunikátor si nesmí dovolit jedinou chybičku. Jeho důvěryhodnost v očích publika by rázem vzala za své.

6. Role moderátora

„Společnost, její život, společenské dění, vstupuje prostřednictvím obrazovky přímo k jednotlivci do jeho nejvlastnějšího prostředí a proto je lepší, když tento vstup nabyde nezprostředkovaného, personifikovaného charakteru.“⁷⁶

Průvodce pořadem, moderátor je ten, kdo divákovi informace předkládá. Skrze svůj projev podněcuje divákův zájem o téma, obor. Jeho hlavním úkolem je podat téma takovým způsobem, aby vyvolal v divákovi zájem, upoutal jeho pozornost, podnítil jeho touhu něco se o tématu dozvědět.

Průvodce působí jako poučenější autorita, která se chce se svými diváky o své znalosti podělit. Často to bývají známé a oblíbené osobnosti (Vávra v Šumných městech...). Pro děti může být poučenějším starším kamarádem kreslená postavička, nebo hračka (Žížala Julie).

Záměrně se zde pracuje s procesem identifikace. Pořady jsou většinou vysílány v sériích, kde spojujícím prvkem je právě postava průvodce. Diváci se těší, co zajímavého jim jejich starý známí příště poví.

⁷⁶ Zajíček in Podlaha, 1988, str. 23

Samotnou výpovědní hodnotu má také angažování známých a veřejně přijímaných osobností, respektovaných jako odborníky ve svém oboru. Účastí těchto osobností se pořadu dodá nejen větší atraktivnost ale také větší váha a důležitost samotnému tématu.

Úkolem odborníků je popularizovat vědu. Podle Podlahy by měl takový popularizátor být *„široce vzdělaný specialista, který umí popularizovat svůj obor a je při tom schopen respektovat televizní požadavky.“*⁷⁷ Podlaha dále soudí, že popularizátor by měl mít hluboký zájem o obor, protože má odbornou odpovědnost za pořad. A to nejen před dalšími odborníky, ale hlavně před diváky. Popularizátor by měl *„znát zákonitosti učení a vyučování v televizním pořadu“*⁷⁸.

Proto Podlaha zdůrazňuje nutnost vytvořit aplikovanou pedagogickou disciplínu - televizní pedagogiku, která by připravovala moderátora na svoji roli popularizátora vědy.

Podlaha doporučuje začlenit popularizátora do přípravy celého pořadu, neměl by být pouze tím, kdo přijde a odříká scénář. Naopak by se měl na celkové koncepci pořadu co nejvíc podílet, včetně psaní scénáře, odborného dohledu, měl by znát práci kameramanů, techniků a být tak součástí celého týmu.

Podlaha považuje za nejvážnější chybu moderátora časté užívání odborných výrazů, které zůstávají neobjasněny. *„Použije-li popularizátor méně známý odborný výraz, musí jej vždycky vysvětlit. Doporučuje se vynaložit úsilí na hledání českých významů.“*⁷⁹

Využívání odborníků se týká převážně vzdělávacích pořadů. kde hrají nesmírně důležitou roli, často je ale můžeme vidět i

⁷⁷ Podlaha, 1988, str. 24

⁷⁸ Podlaha, 1988, str. 25

⁷⁹ Podlaha, 1988, str. 30

v jiných mediálních produktech (např. ve zpravodajství). Využívání odborníků je další možnou vzdělávací strategií médií.

Tímto tématem se už pomalu přesouváme od obecných vlastností, tendencí a chování médií ke konkrétnějším praktickým aplikacím mediálních vzdělávacích strategií. V příští kapitole se podíváme, jak při formulaci těchto strategií postupuje Skupina vzdělávacích pořadů České televize.

III. Činnost České televize v oblasti vzdělávání

V této kapitole se nám pojetí vzdělávacích strategií médií zužuje na činnost konkrétního média, v našem případě České televize. Výše jsem uvedl, že vzdělávacími strategiemi z tohoto hlediska rozumím vzdělávací koncepci médií, která zahrnuje cíle a specifické metody jejich dosažení.

Jaké jsou tedy vzdělávací cíle České televize? Z jakých potřeb vycházejí? Kryjí se s cíli formulovanými v pedagogických dokumentech? Nahlédneme-li do Rámcového vzdělávacího programu, nejdeme mezi aktuálními vzdělávacími cíli požadavky na rozvíjení tvořivého myšlení a logického uvažování u žáků, rozvíjení účinné komunikace, rozvíjení schopnosti spolupracovat a respektovat druhé lidi, připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svébytné, svobodné a zodpovědné osobnosti atd. Kryjí se tyto cíle s cíli médií? Je z hlediska principů fungování a možností jednotlivých médií vůbec možné, aby média tyto cíle naplňovala?

Vzdělávacích cílů televize a tedy naplnění vzdělávací funkce televize jako veřejnoprávního média, by mělo být dosaženo prostřednictvím vzdělávacích pořadů⁸⁰. Je tedy nutné ptát se po povaze těchto pořadů, specifikách, které je odlišují od ostatních typů pořadů. Co je obsahem těchto pořadů a jaká jsou kritéria výběru jednotlivých témat? Na jakou a čí zakázku výrobci vzdělávacích pořadů reagují? Má pracoviště zabývající se výrobou vzdělávacích pořadů nějakou dlouhodobější koncepci vzdělávání, která by formulovala vzdělávací cíle, tematické oblasti pořadů, cílová publika atd. a kterou se výroba vzdělávacích pořadů řídí? Existuje nějaká forma spolupráce s pedagogickými odborníky (ať už didaktiky, metodiky, řediteli škol), při přípravě této koncepce nebo

⁸⁰ Funkce vzdělávacích pořadů je vymezena v Kodexu ČT v příloze 2

jednotlivých vzdělávacích pořadů? A nakonec: V čem je největší přínos těchto pořadů pro vzdělávání (když už mají speciální název a vyrábí se za určitým účelem, tak proč?) a jaké jsou kontrolní a hodnotící mechanismy vzdělávacích pořadů z hlediska naplnění jednotlivých vzdělávacích cílů (existuje zpětná vazba od škol, odborníků nebo diváků)?

Na tyto otázky mi pomáhal hledat odpověď vedoucí dramaturg Skupiny vzdělávacích pořadů Centra publicistiky, dokumentaristiky a vzdělávacích pořadů pan Mgr. Milan Vacek, který mě přijal na svém pracovišti v budově České Televize na Kavčích Horách.

1.Činnost Skupiny vzdělávacích pořadů České televize

Česká televize má několik dramaturgických center specializujících se na výrobu pořadů v rámci jednotlivých žánrů. Najdeme mezi nimi např. Centrum převzatých pořadů, Centrum zábavné tvorby a další. V rámci Centra publicistiky, dokumentaristiky a vzdělávání pracuje Skupina vzdělávacích pořadů (dále jen Skupina), která se věnuje výrobě vzdělávacích pořadů nejen pro děti a mládež, ale také pro širší okruh publika. Vedoucím dramaturgem skupiny je pan Mgr. Milan Vacek.

2.Koncepce vzdělávání v České televizi

Výsledky výzkumu v rámci projektu „Pražské mediální a komunikační centrum – tvorba, ověřování a evaluace vzdělávacích programů a výzkumná činnost v oblasti dalšího vzdělávání“, realizovaného společností EU Forum⁸¹ potvrzují, že vzdělávací koncepce v České televizi prakticky neexistuje.

⁸¹ Výsledky výzkumu by měly být uveřejněny po skončení projektu ve sborníku. Ten však doposud nebyl vydán. Stručný výtah z výsledků výzkumu lze nalézt na stránkách www.hermesmedia.cz

Toto zjištění mi potvrdil i vedoucí dramaturg Skupiny vzdělávacích pořadů pan Mgr. Milan Vacek. Kromě pana Vacka, který absolvoval Pedagogickou fakultu Univerzity Karlovy, nemá nikdo další z pracovníků pedagogické vzdělání a v televizi není vytvořen ani systém pedagogického vzdělávání pracovníků zabývajících se výrobou vzdělávacích pořadů.

Z informací, které jsem získal od pana Mgr. Vacka ale vyplynulo, že pracovníci sledují současné trendy v pedagogice včetně obecných vzdělávacích cílů. Za účelem vytvoření vzdělávací koncepce vznikla v září 2007 odborná rada. Odborná rada čítá 12 členů (předsedkyní je B.Čechová, šéfredaktorka časopisu Rodina a škola, v radě zasedá Mgr. J. Faltýn z Výzkumného ústavu pedagogického, PhDr. O. Hausenblas z Pedagogické fakulty UK, PhDr. M. Kopicová, bývalá ministryně školství a další), schází se jednou za měsíc. V rámci této rady se diskutuje o pedagogických a didaktických aspektech jednotlivých vzdělávacích pořadů, zatím ale nelze hovořit o utváření ucelené koncepce televizního vzdělávání.

Podle předběžných výsledků výzkumu zveřejněných na internetových stránkách Hermesmedia (www.hermesmedia.cz) odpovídá didaktická úroveň většiny vzdělávacích pořadů typu neruší, ale ani nepomůže (73% případů). Další hodnocení byla typu: didaktika pomáhá ve sledování a zvyšuje efekt učení (21% případů). Vynikající didaktická stránka pořadu byla zmíněna v 6% případů. Bohužel nejsou v tomto ohledu dostupné bližší informace.

Pracovníci nemají jasno ani v samotné definici vzdělávacího pořadu. Podle jejich slov by takový pořad měl předávat informace, ale zejména probudit zájem o různá témata. Výhodou televize je podle pracovníků možnost zprostředkovat informace a témata, ke kterým se lidé běžně nedostanou a také

její názornost. Podle pana Mgr.Vacka nemůže žádný televizní pořad suplovat vzdělávací roli školy, protože není schopen nastartovat dlouhodobý učební proces. Televize může pouze předkládat jednotlivá témata a doplňovat tak další vzdělávací zdroje. Také společnost EU Forum hovoří o inspirativním efektu, „který vytváří touhu po poznání, učení a rozšiřování vědomostního obzoru“.⁸²

Pracovníci Skupiny také usilují o další informační nadstavbu k jednotlivým pořadům, jako jsou knihy, DVD, internetové stránky, chaty s odborníky. Tuto snahu vnímám jednoznačně jako pozitivní. Televize se tak jako médium více otevírá komunikaci s publikem.

Na druhou strany jsem zaregistroval stížnosti pedagogů, které se objevily na některých internetových diskusních fórech⁸³, že chybí centrální databáze pořadů, obrázků, videí, grafů a jiných obrazových pomůcek, které by mohli učitelé ve své práci využívat. Vzdělávací pořady české televize lze sice sledovat na internetu, ale nelze je stáhnout na disk DVD a promítnout celé třídě. V internetové podobě jsou pořady také v nižší technické kvalitě. Ze strany pedagogů tedy zní požadavek po ještě širším otevření se televize veřejnosti.

Jako hlavní problémy vidí pracovníci omezení televizním médiem z hlediska možnosti realizace jednotlivých témat (některá témata nelze zrealizovat ve formě televizního pořadu). Častěji se pracovníci potýkají s finančními problémy. Důvodem je nízká atraktivita vzdělávacích pořadů pro televizi a tedy menší rozpočet.

⁸² Zdroj www.hermesmedia.cz

⁸³ www.ceskaskola.cz

Velkým problémem jsou také podle mínění pracovníků nevhodné vysílací časy. Zařazení vzdělávacího pořadu do programu závisí na skladbě dalších pořadů. To jenom potvrzuje okrajový zájem o vzdělávací pořady v České televizi.

3.Výběr témat

Témata vzdělávacích pořadů vycházejí z reflexe nových poznatků, podle zjištění společnosti EU Forum provádějícího výzkum vzdělávacích pořadů však stále převažují tradiční poznatky, které se učí na školách. Podle výzkumu se 60% sledovaných pořadů zaměřuje na poskytování informací, pořady se nezaměřují na předání praktických dovedností.

Pracovníci v rozhovoru dále uvedli, že při výběru témat se zohledňují návrhy a požadavky Ministerstva školství, spolupracujících ředitelů škol, diváků i scénáristů a autorů, většinou pouze v podobě námětů. S náměty se dramaturgicky pracuje a zjišťuje se, který z nich by se dal realizovat. Konečný výběr témat jednotlivých pořadů je pak v rukou odborné rady (viz výše). Témata jsou samozřejmě volena s ohledem na cílové publikum (předškolní děti, základní či střední škola, dospělí), tomu je také přizpůsobena pojmová náročnost a slovník jednotlivých pořadů.

4.Hodnocení kvality vzdělávacích pořadů

Programová rada televize hodnotí vzdělávací pořady každý týden z hlediska naplnění vzdělávacího poslání televize a také podle ohlasu diváků. Česká televize k hodnocení sledovanosti pořadů používá peplemetrová měření a tzv. deníčkové metody, kdy si vybraný reprezentativní vzorek diváků vede záznamy a připomínky k jednotlivým pořadům do svého „deníčku“. Tato reprezentativní skupina se jednou za čtvrt roku obměňuje.

Tvůrci tak mají k dispozici data kvantitativního i kvalitativního charakteru.

Skupina vzdělávacích pořadů spolupracuje s učiteli a řediteli škol. Tvůrci objíždějí vybrané školy a vysílají dětem jednotlivé pořady ještě předtím, než je zařadí do vysílání. Na základě jejich reakcí a připomínek dále pořady upravují.

Přestože v české televizi zatím neexistuje ucelená koncepce vzdělávání, některé postupy Skupiny vzdělávacích pořadů můžeme za vzdělávací strategie v širším smyslu označit. Je jimi například spolupráce s řediteli škol, „testování“ jednotlivých pořadů na vybrané skupině žáků ještě před uvedením do vysílání, snaha poskytnout vzdělávacím programům informační nadstavbu, ustavení odborné rady, která se má pedagogickými a didaktickými aspekty televizního vzdělávání zabývat. V současné době také probíhá diskuse o vzniku samostatného Centra vzdělávacích pořadů. problematika vzdělávání by se tak mohla dostat z periferní pozice blíže do středu zájmu televize jako média.

V další kapitole se pokusím vysledovat vzdělávací strategie aplikované na konkrétní vzdělávací pořad. V tomto případě půjde zejména o postupy efektivního zprostředkování informací divákovi.

IV. Analýza vzdělávacího pořadu

Na základě doporučení pana Mgr. Vacka jsem za účelem rozboru vybral vědeckotechnický pořad Port, který vyrábí a vysílá Česká televize (vysílá ČT2 vždy ve středu v 17:30 hodin, repríza ve čtvrtek 5:20 hodin). Pořad je cca 26 minut dlouhý, každý díl je rozdělen do několika částí. Pravidelně se v každém díle objevuje rubrika Téma a Michael's experiment. Tyto dvě rubriky jsou doplněny většinou jednou nebo dvěma dalšími rubrikami (Biosféra, Technosféra, Sféry hmoty, Svět lidí, Impact - ze zahraničí). Pořad má vlastní internetové stránky (www.ctport.cz), kde jsou informace o obsahu jednotlivých pořadů, podrobnější články zabývající se tématy, které se v pořadu objevily, odkazy na další zajímavé stránky s vědeckotechnickou problematikou, chat s odborníky a diskusní fórum.

Na základě studia čtyř vybraných dílů vzdělávacího pořadu Port, odvysílaných 27.6., 26.9., 24.10. a 28.11.2007⁸⁴, jsem se pokusil o didaktickou analýzu vzdělávacího pořadu.

V analýze jsem se zaměřil na:

Didaktickou strukturu verbálního textu

Roli moderátorů

Roli odborníků

Grafické prvky v pořadu

⁸⁴ Obsah sledovaných dílů v příloze 4

1. Didaktická struktura verbálního textu

Hlavní metodou je v televizním vzdělávacím pořadu výklad, zde v podobě komentáře moderátorů. Funkcí didaktické metody výkladu je objasnit logicky utříděné odborné pojmy, poukázat na vztahy. Může mít i povahu problémového výkladu, kdy žák nejen vnímá, uvědomuje si a zapamatovává si hotové vědecké závěry ale sleduje i logiku dokazování, myšlenkový postup mluvčího⁸⁵.

Zajímalo mě hlavně, jak je výklad strukturován a koncipován z hlediska prezentace informací, faktů a pojmů, jaká je logika výkladu. Dále jsem sledoval způsoby, jakými se pracuje s otázkami, rekapitulacemi. Soustředil jsem se i na technickou stránku výkladu, tedy tempo řeči, srozumitelnost, užívání odborných výrazů.

Strukturu výkladu jsem sledoval vždy v rámci jednoho tematického celku jednoho dílu pořadu. Tematickým celkem rozumím zpracování určitého tématu v rámci rubriky (Biosféra, Technosféra, Sféry hmoty a další, viz příloha). Pro zjednodušení budu tento tematický celek nazývat reportáž.

Průměrná délka reportáže se pohybuje okolo deseti minut. Každá reportáž začíná úvodním vstupem jednoho z moderátorů v jehož průběhu je divákovi nastíněno téma. Podoby těchto vstupů se různí. Někdy bývají pojaté téměř umělecky (barevná hra světél, detaily, zamlžený obraz), téma je pak přiblíženo velmi zešíroka, na základě asociací (nákupní taška na kolečkách jako synonymum k obřímu nákladnímu vozu), přirovnání, slovních hříček, někdy s lehce humorným podtextem.

Ve většině případů je v úvodním vstupu velmi stručnou formou, v krátkých větách, někdy jedním či dvěma slovy, nastíněn problém a předloženy základní pojmy, jimiž se bude reportáž zabývat. V průběhu vstupu získají diváci základní

⁸⁵ Vališová, Kasíková, 2007

odpověď na otázky, které odpovídají struktuře žurnalistického zpravodajství, tedy co, jak/jaký, kde a kdy se stalo, proč, s jakými důsledky, případně kdo byl dění přítomen. Tyto kategorie nemusí být naplněny beze zbytku, ale v mnou sledovaných pořadech se vždy objevily charakteristiky co, jak, kde, s jakými důsledky.⁸⁶ Tato znělka prakticky odpovídá perexu (prvních několik vět novinové zprávy, kde by mělo být odpovězeno na výše uvedené otázky), jehož účelem je přitáhnout čtenářovu, v našem případě divákovu pozornost.

Po úvodním vstupu moderátora následuje znělka, která oznamuje začátek reportáže. Ve znělce je v grafické podobě uveden název reportáže.

Na začátku reportáže je téma výkladu ve dvou až třech větách formulováno obecně (*„Činnost člověka téměř nevratně poznamenala svět ve kterém žijeme.“*). Zobecnění dává orientační rámec, ve kterém se bude téma pohybovat.

V úvodu se také opakují nejdůležitější pojmy, kterým se bude výklad věnovat. Tyto pojmy jsou stručně vysvětleny.

Následuje konkretizace obecného na jasně pojmenovaný problém nebo téma. S pojmy se začíná pracovat více do hloubky. Vysvětlují se vztahy, kauzality. Pokud to téma vyžaduje, představí se vývoj zkoumání v oblasti, kterou se reportáž zabývá, osvětlí se okolnosti vzniku problému, co předcházelo, kde jsou příčiny dnešního stavu. Historický vývoj je vždy uspořádán chronologicky směrem k přítomnosti. Poskytnutím rozšiřujících informací je tak pojem či problém uveden do širšího kontextu.

⁸⁶ Např. v reportáži Konec Dioxinů ve Spolaně, Port, 24.10. v úvodní znělce zazní věty: „Dioxiny jsou vysoce toxické látky. Jsou nebezpečné i v nejnižších koncentracích. Ohrožují naše prostředí i organismus. Po čtyřiceti letech se daří odstranit dioxinovou zátěž také ze Spolany Neratovice.“
Je tedy odpovězeno na otázku Co? (dioxiny), Jak/jaký? (toxické látky ohrožující prostředí i organismus), Kde? (ve Spolaně Neratovice), Kdy? (po čtyřiceti letech, tedy dnes).

Výkladová linka většinou není lineární. Vyskytne-li se ve výkladu nový důležitý pojem, bývá zpravidla ihned vysvětlen. Dochází k odbočce ve výkladu, která slouží vysvětlení nového pojmu a jeho zařazení do širšího kontextu. V okamžiku, kdy je pojem vysvětlen, vrací se výklad zpět do bodu, kde došlo k odbočce, přičemž bývá zopakována poslední informace před odbočením. V několika případech jsem zaznamenal návrat do bodu bezprostředně předcházejícího odbočce. Uzavírá se tak informační odbočka, přičemž divák je schopen stále se ve výkladu orientovat.

V některých případech nejsou nové pojmy vysvětlovány. Tehdy se jedná zpravidla o méně důležité pojmy, jiné označení pro tu samou skutečnost (proteiny - bílkoviny), nebo slova příbuzná pojmu (kontaminace - kontaminant). Tyto pojmy jsou obvykle použity ve výkladu kontextově, vyplývají z řečeného, jsou tedy srozumitelné. Vysvětlující funkci někdy přebírají titulky (viz níže Grafické prvky).

Na závěr reportáže ústí výklad opět do obecnějšího orientačního rámce (*„Díky vědě se situace pacientů s Parkinsonovou nemocí nesmírně ulehčila.“*). Probrané téma se zpravidla nerekapituluje.

Mezi 5. a 6. minutou pořadu, tedy v průběhu první reportáže, se pravidelně objevuje krátká znělka opakující co se divák dále v reportáži dozví a jakým tématům bude dále v pořadu věnována pozornost. Zajímavé je, že tento vstup už se později neopakuje. Autoři zřejmě soudí, že prvních pět minut je pro „polapení“ diváka a upoutání jeho pozornosti kritických, proto po uplynutí této doby zařazují upoutávku na další témata. Zřejmě ve snaze udržet u sledování i ty diváky, které téma první reportáže neoslovilo.

Struktura výkladu není lineární, ale zahrnuje vždy několik odboček. Struktura těchto odboček je zmenšenou kopií struktury celého výkladu. Opět se v odbočce výklad pohybuje od formulace problému, pojmu, přes konkrétní příklady až po návrat k bodu odbočení (zpětné uvedení do kontextu základní výkladové linky). Odbočky tak tvoří do jisté míry samostatné informační celky. Návrat k základní výkladové lince je uveden zopakováním poslední informace před odbočkou, zpravidla jednou větou.

2.Role moderátora

Funkce moderátora se v pořadu Port od jiných pořadů liší. Zatímco většinu pořadů si můžeme spojit právě s osobou moderátora, on je tváří či „ztělesněním“ pořadu, v pořadu Port je tato možnost omezená. Moderátoři totiž fyzicky v jednotlivých reportážích nevystupují, divák může slyšet pouze jejich komentáře. Výklad je proto do jisté míry anonymní.

Moderátoři jsou dva, muž a žena⁸⁷. Výkladem provázejí diváka oba najednou, přičemž se vždy po dvou až třech větách střídají. Nezaregistroval jsem žádné rozdělení témat podle mužské či ženské role. Moderátoři v pořadu vystupují jako odborníci, jako partneři.

Fyzicky se moderátoři objevují pouze v úvodech k jednotlivým reportážím, přičemž vždy pouze jeden z nich. Tyto úvody nejsou ještě výkladové (viz výše), moderátoři

⁸⁷ Zastoupení obou pohlaví v roli moderátorů vzdělávacích pořadů je zajímavým tématem. Bylo by zajímavé studovat, zda a v čem se liší pořady provázené mužem, ženou či oběma najednou. Rozdíly by se mohly najít např. ve volbě tématu, ve struktuře výkladu a volbě slov atd.

Osobně se domnívám, že zastoupení obou pohlaví v roli moderátorů vzdělávacího pořadu lépe reflektuje společenskou skutečnost v níž se pohybují jak muži tak ženy a nabourává obecný stereotyp, který vidí vědu jako doménu muže. Pořad je z tohoto hlediska „genderově vstřícný“.

Neméně důležité však je, že zastoupení muže a ženy ve vzdělávacím pořadu reflektuje také přirozenou osobní zkušenost diváka. V případě zejména dětských pořadů, mohou moderátoři působit jako vzory ženské a mužské role, dítě je může konfrontovat se svými zkušenostmi s vlastními rodiči. To jsou ovšem pouze moje osobní úvahy. Bylo by ovšem velmi zajímavé podrobit toto téma výzkumu a dále s ním pedagogicky pracovat.

v nich nevystupují jako odborníci. Věda, odborná témata tak stále zůstávají nepersonifikována. Funkcí moderátorů v těchto úvodech je spíše nalákat diváka, zaujmout jeho pozornost.

Roli popularizátora vědy, jak ji definoval Podlaha⁸⁸, ztělesňuje v pořadu Port chemik dr. Michael Londesborough v reportážích nazvaných Michael's experiment. V jeho případě získává téma osobní rovinu⁸⁹. Michaelův výklad je směřován přímo k divákovi, průvodce hovoří přímo do kamery. Tím vyvolává v divákovi pocit, že informace jsou určeny konkrétně jemu. Jde o napodobení přirozené interakce tváře v tvář (byť pouze jednostranné), podoba výkladu se tak blíží práci učitele ve školní třídě.

Důležitou funkcí osoby moderátora je i to, že může předvést osobně některé pokusy, na kterých ilustruje své téma. Často se jedná o pokusy, které může divák vyzkoušet sám doma s pomůckami běžně dostupnými v domácnosti. To je pro popularizaci vědy důležité. Tak se může některé téma stát hmatatelným, dostupným divákovi, který má možnost získat vlastní zkušenost. To ho může podnítit k dalšímu zájmu o látku nebo téma.

Kromě úvodního vstupu, je Michael's experiment jedinou reportáží, kde jsou fyzicky vidět i ostatní dva moderátoři, opět vždy jeden z nich. Moderátoři vystupují v roli Michaelových odborných asistentů. Doplnují, rozvádějí jeho výklad.

Odborné části Michaelova výkladu jsou vedeny v angličtině s českými titulky. Často se opakující schéma je: výklad

⁸⁸ Podlaha, 1988

⁸⁹ Z Michaela je cítit skutečné zaujetí pro svou vědu. Pokud si vyrazí na podzim na procházku, hned se jako chemik zajímá o chemické procesy, které způsobují žloutnutí listů. Vzápětí tyto reakce vysvětlí divákovi. To je ono zaujetí, které po popularizátorovi vědy požaduje Podlaha.

v angličtině - doplnění informací jedním z moderátorů v českém jazyce - reakce Michaela v českém jazyce.

3.Role odborníků v pořadu

Vstupy odborníků přicházejí nejčastěji v okamžiku, kdy je formulováno nějaké téma, definován nějaký problém. Odborník potom v krátkých vstupech problém rozvine, vysvětlí, nabídne řešení. V jednom záběru řekne odborník zpravidla jednu až tři věty. Počet vstupů jednoho odborníka se pohybuje také v rozmezí jednoho až tří vstupů. Moderátoři mezi jednotlivými vstupy řeč odborníka doplňují, konkretizují, případně vysvětlují ve srozumitelnějším jazyce.

Hlavní funkcí odborníka je dát tématu vědecký, odborný význam. Odborníci jsou často natáčeni v prostředí svých pracovišť, mezi různými přístroji, zkumavkami v laboratořích, u počítačů atd. Jsou oděni do býlích plášťů, ochranných brýlí, rukavic a dalších pomůcek. Hovoří o složitých vědeckých problémech. Prostředí v kterém se pohybují, samotný vzhled i deklarované znalosti podtrhují dojem výlučnosti odborníků a podporují jejich postavení autorit, jež mají exkluzivní přístup k informacím.

4.Grafické prvky v pořadu

Port dovedně využívá jako doplňku výkladu různé grafické prvky. Nejčastěji bývají jako doplnění výkladu využity titulky. Objeví-li se ve výkladu nový nebo důležitý pojem, je zpravidla doprovázen titulkem. Titulky se zobrazují zhruba ve středu obrazu, tedy v divákově zorném poli, a dostatečně velké, aby si jich divák povšiml. Pokud nejsou některé pojmy

vysvětleny ve výkladu, bývají zpravidla vysvětleny titulkem. V některých případech se text pro zdůraznění objeví v rámečku.

Počet titulků se pohybuje mezi třiceti a čtyřiceti titulky za jednu reportáž.

Výskyt titulků je větší v úvodních vstupech moderátorů, kde v poměru ke slovům se jejich výskyt rovná téměř jedna ku jedné.

V hojné míře jsou v pořadu použity animace znázorňující nějaký proces (chemickou reakci) nebo funkci určité technologie. Animace poskytuje divákovi představu o průběhu procesů, které by jinak nemohl na vlastní oči spatřit (průběh určité chemické reakce) nebo je nelze jinak vizuálně znázornit (natočit).

Animace se objevují častěji v komentovaných reportážích než v Michaelově experimentu. V Michaelových experimentech, kde vystupuje moderátor osobně, je ve většině záběrů osoba mluvčího v reálném prostředí (v laboratoři, v knihovně atd.). Grafické prvky jsou zde součástí „reálného“ obrazu (například se určitý chemický vzorec objeví Michaelovi v dlani). Nejde tak o úplné nahrazení reálného obrazu animací, grafické prvky se tu stávají součástí reálného prostředí.

Michael (nebo druhý moderátor) také s grafickými prvky aktivně „pracuje“. Michaelovi se například v každé dlani objeví určitá část chemického vzorce a on je fyzickým pohybem spojuje či rozpojuje. Tím se dostává téma opět do osobní roviny, chemická reakce je zde personifikována do osoby Michaela, který „řídí“ pohyb jednotlivých prvků a průběh reakce.

V reportážích, které jsou doplněny pouze verbálním komentářem se klade větší důraz na obraz. Pokud není v záběru moderátor, vždy se tam musí objevit určitý konkrétní předmět, jehož prostřednictvím se vizualizuje verbální sdělení. Může jít o přístroje, záběry činností lidí nebo animace. Pokud se animace v reportáži vyskytnou, často plně nahrazují reálný obraz (ne vždy, v menším procentu případů jsou doplňkem reálného obrazu).

5. Závěr analýzy:

Didaktická struktura výkladu je na dobré úrovni. Výklad vychází často z formulace nějakého problému. S problémem se pracuje na základě logických zákonitostí: od definice a uvedení do širšího kontextu ke konkretizaci na jednotlivých případech a opětovném uvedení do širšího kontextu na základě nově získaných informací nebo znalostí.

Právě tento kontext, přesah jednotlivých témat je velmi důležitý, protože pomáhá uvědomit si komplexnost veškerých dějů v přírodě či společnosti a jejich vzájemné vztahy.

Vzhledem ke specifikám televizního média je základní metodou vzdělávacího pořadu výklad. Výkladová linka není lineární. Struktura výkladu spočívá spíše v mnoha tematických odbočkách od základní linie výkladu. Tyto odbočky tvoří samostatné informační celky, které poskytují divákovi jisté informace už samy o sobě. Někdy není ani třeba, aby divák znal širší kontext. Vysvětlení může vycházet z obecné strategie televizního pořadu, že divák by měl mít možnost vklouznout do děje v jakémkoliv okamžiku. Tedy není zapotřebí, aby znal předchozí kontext či musel mít předběžné znalosti. Stejně tak pokud se rozhodne pořad vypnout, měl by mít pocit spokojenosti, že se přece jenom něco dozvěděl.

Pořad ovšem nijak nepracuje se shrnutími či rekapitulacemi na závěr tématu (ani celého pořadu po skončení všech reportáží). Význam opakování pro učení je veliký. Nové pojmy by měly být zahrnuty do soustavy pojmů dříve osvojených, pojmová soustava se opakováním aktualizuje.⁹⁰ Zde vidím rozhodně slabinu pořadu.

Z hlediska jazyka je výklad vyvážený. Jazyk výkladu se drží odborných pojmů, je vědecky přesný, ne však nesrozumitelný. Pokud je nutné použít složitý odborný pojem, bývá ihned vysvětlen.

Osobnost moderátora či popularizátora je v pořadu velmi důležitá. Je to vidět na Michaelových experimentech, které působí nejzajímavěji. Domnívám se, že to je právě proto, že si může divák spojit téma či problém s osobností vědce, který se jím zabývá. Osobní zaujetí popularizátora inspiruje diváka k vlastnímu zájmu o téma. Oceňuji, že v Michaelových experimentech jsou jednotlivé problémy prezentovány zajímavou a jednoduchou formou.

Spolupráci s cizojazyčným odborníkem považuji za velké oživení pořadu a přínos z hlediska učení se cizím jazykům. Tvůrci pořadu sami deklarují snahu přispět k rozšíření jazykové vybavenosti diváka zejména v oblasti odborné angličtiny. Znalost odborného anglického jazyka chápou jako technickou vybavenost, která se se stále větším pronikáním angličtiny do mnoha profesí stává nezbytnou. Součástí Michaelova experimentu je také jakýsi rychlokurz odborné angličtiny (FAST Science English)⁹¹.

⁹⁰ Viz Skalková, 1999, str. 139

⁹¹ Autoři na stránkách www.ctport.cz zařazení anglicky mluvícího odborníka v pořadu vysvětlují takto: „Naše jazyková vybavenost stále ještě není dostatečná. Na vysokých školách se až na výjimky nepřednáší v angličtině, nečtou se knihy v anglickém originálu, zahraniční filmy a televizní pořady jsou většinou dabovány ... Lidé, bohužel, neznají zvuk a rytmus cizího jazyka. Angličtina se u nás stále chápe jako cizí jazyk, nikoli technická vybavenost.“

Kvalita verbálního projevu moderátorů je také na vysoké úrovni. Moderátoři artikuluji výrazně (ne však přehnaně), jejich projev je srozumitelný. Tempo řeči je plynulé, ne příliš rychlé. Ani jeden z moderátorů netrpí řečovou vadou.

V pořadu je zřejmý rozdíl mezi rolí odborníka-popularizátora, který diváka pořadem provází (jako dr. Michael Lodesborough) a odborníkem z praxe, který v pořadu zastupuje roli vědecké autority a jehož funkcí je dodat tématu vědecké vážnosti. Tito odborníci často nemají zkušenost s rozhovory na kameru, mají tendence prezentovat se jako „seriózní“ kapacity, mají sklon častěji používat odborné termíny, které musejí být vysvětlovány.

Tvůrci pořadu si to zřejmě uvědomují. Je možné se domnívat, že omezený prostor (jedna až tři věty v záběru) je odborníkům dán úmyslně. Krátké vstupy mohou předcházet tomu, že se odborník neznalý principů tvorby vzdělávacího pořadu příliš obsáhle o problému rozmluví. Tlak na stručnost komentáře může nutit odborníky hledat jednoduchá, a tedy divákovi srozumitelná, vyjádření. Krátkou časovou délku vstupu odborníka ale vyvažuje jejich četnost, která se pohybuje většinou mezi dvěma až třemi vstupy. Odborníkovi je tak stále ponechán dostatečný prostor.

Role odborníků je ve vzdělávacím pořadu velmi důležitá. Dodávají tématu vědeckou vážnost, ukazují, že se někdo tématem vážně zabývá, motivují a inspirují tak diváka k vlastnímu zájmu o téma.

Specifická práce s odborníky ve vzdělávacím pořadu je jednou ze vzdělávacích strategií televize.

V době internetu, telekomunikací a globálních trhů je ale význam angličtiny srovnatelný s významem matematiky nebo programovacího jazyka – tedy tím, co se dnes pokládá za samozřejmost a je podmínkou úspěchu při vstupu do profesionálního života. FAST Science English s autentickým komentářem dr. Michaela Londesborougha je malým pokusem pomoci divákům PORTu i na tomto poli.“

Grafické prvky jsou v pořadu využity velmi účelně. Zdůraznění či vysvětlení vyřčeného pojmu titulkem mi připadá velmi důležité. Orientuje na významné body výkladu a pomáhá divákovi rozumět výkladové struktuře. Důležitou roli opět hraje možnost spojit si mluvené slovo s textem a vizuálním obrazem, což jsou faktory podporující učení.

Závěr:

Záměrem mé práce bylo prozkoumat vzdělávací strategie médií, konkrétně televize. Na základě analýzy vzdělávacího pořadu jsem dospěl k názoru, že pracovníci Skupiny vzdělávacích pořadů mají dobře promyšlené vzdělávací strategie v jejich užším smyslu, tedy v rámci jednotlivých pořadů. Z hlediska širšího pojetí vzdělávacích strategií, kam zahrnuji především vzdělávací koncepci televize, metody a způsoby hodnocení, je situace téměř přesně opačná.

Je zajímavé, že ačkoliv Česká televize vyrábí kvalitní vzdělávací pořady, nepracuje s žádnou ucelenou dlouhodobější vzdělávací koncepcí. Jak mi sdělil pan Mgr. Vacek, vzdělávací koncepci si vytváří každý dramaturg sám. Kvalita vzdělávacích pořadů pak svědčí pouze o profesních kvalitách jednotlivých pracovníků, nikoliv o míře zájmu televizního média v oblasti vzdělávání.

O nutnosti vytvořit teoretický rámec pro vzdělávání prostřednictvím televize a dalších médií svědčí i stále probíhající debata mezi samotnými tvůrci vzdělávacích pořadů o definici jejich produktů. Co je to vzdělávací pořad? Jakými charakteristikami se vyznačuje a jaká specifika jej odlišují od ostatních mediálních produktů?

Když jsem se zabýval problematikou vzdělávací funkce médií a podobami jejího naplnění, několikrát jsem si tyto otázky položil. Dospěl jsem k přesvědčení, že existují dvě cesty, jak tuto funkci naplnit.

Jednou z nich je využití různých mediálních produktů jako didaktických prostředků. V tomto případě se domnívám, že může být využito jakéhokoliv mediálního produktu. Záleží jen na záměru a kreativitě pedagoga, který využije mediální produkt (např. historický film) jako pomůcku při vyučování, nebo záměru studenta, který využívá média k vlastnímu vzdělávání.

Druhou cestou je vytvářet pořady, které svým charakterem usilují o pozvednutí vzdělanostní úrovně publika. V těchto

pořadech se se vzdělávacími cíli a strategiemi pracuje záměrně. Média se v tomto případě chovají jako samostatný vzdělávací subjekt. To je právě případ vzdělávacích pořadů, jejichž výroba a vysílání je druhou cestou k naplnění vzdělávací funkce médií.

Představy o charakteru vzdělávacího pořadu to však ještě více znejasňuje. Je možno za vzdělávací považovat každý mediální produkt, který je možno ke vzdělávání využít, nebo se jedná pouze o specifický typ pořadu? Na tyto a další otázky by mělo přinést odpověď právě teoretické rozpracování problematiky vzdělávání prostřednictvím médií.

Stále otevřené zůstávají také psychologické otázky učení se z televize, z nichž některé jsem v této práci naznačil. Uvědomuji si, že problematika je mnohem hlubší. Bohužel neexistuje mnoho průkazných výzkumů, které by se psychologickými aspekty a možnými překážkami učení z televize zabývaly. Tato oblast musí být podrobena pečlivému výzkumu.

V průběhu studia materiálů ke své práci a zvláště pak při rozhovorech s panem Mgr. Vackem a analýze pořadu Port, jsem si utvořil přesnější představu o funkci vzdělávacího pořadu a jeho specifických vzdělávacích strategiích.

Televizní vzdělávací pořad nemá ani tak vzdělávat sám o sobě, má hlavně podnítit zájem, inspirovat diváka k vlastnímu sebevzdělávání. Zdrojem inspirace je právě názornost, vizualizace tématu, konkretizace teoretické problematiky na jasně znázorněných příkladech.

Inspirovat divákův zájem je také stěžejní úlohou odborníka-popularizátora vědy, který pořadem provází. Tento průvodce však nemůže být pouze vědec, měl by také rozumět technologii výroby pořadů a měl by mít přehled v problematice vzdělávání, tedy vědět, jak své téma efektivně uchopit a předat. Využití osoby popularizátora je jednou ze strategií televizního vzdělávání.

Důležitou roli ve vzdělávacím pořadu hrají také profesionální komunikátoři. Běžný učitel většinou neprošel žádným rétorickým výcvikem. Občas se může v řeči zadržávat, nesprávně artikulovat, zadýchávat se, trpět řečovou vadou. Přesto může být dobrým učitelem.

V případě televizního vzdělávání v rolích moderátorů vystupují odborníci, kteří se živí svým hlasem, znají tedy rétorické techniky veřejného projevu. Profesionalita řečového projevu moderátorů pravděpodobně vychází z pozice televize jako prostředku veřejné komunikace, má však důležitý pedagogický význam také pro ovlivňování řečového projevu diváka. Také využití profesionálních komunikátorů je možno považovat za specifickou vzdělávací strategii televize.

Důležitou vzdělávací strategií je také otevřenost či přístupnost publiku. Běžná škola je pro podstatnou část veřejnosti uzavřena, přístup do různých typů škol mají pouze studenti a to ještě vzhledem k věku či úrovni dosaženého vzdělání. Televizní vzdělávání je otevřené všem. Tuto otevřenost dále posiluje snaha dodávat k jednotlivým tématům informační nadstavbu v podobě knih, internetových stránek s doplňujícími informacemi, možnost komunikace s odborníky prostřednictvím chatu.

Na druhou stranu je v otevřenosti médií širokému publiku také důvod toho, proč vzdělávací pořady nevzdělávají v pravém slova smyslu. Nemohou pracovat s tématy kontinuálně, protože nemohou zajistit, aby všichni diváci sledovali všechny díly vzdělávacího cyklu. Aby mohl pořad oslovit široké publikum, nesmí být příliš složitý. Není tedy možné pracovat s tématy více do hloubky. Vzdělávací pořad se tedy snaží diváka hlavně inspirovat, to je jeho funkce a přínos televizního média vzdělávání.

Na závěr chci jen podotknout, že o nutnosti vytvořit teoretickou základnu vzdělávání prostřednictvím televize

hovořil ve svém spise Televizní pedagogika PhDr.Přemek Podlaha již v roce 1988. Pevně věřím, že tohoto požadavku bude dosaženo dříve, než za dalších dvacet let.

PŘÍLOHY

Příloha č. 1

Výňatek ze Zákona 483/1991 Sb. ze dne 7. listopadu 1991, o České televizi

§ 2

(1) Česká televize poskytuje službu veřejnosti tvorbou a šířením televizních programů, popřípadě dalšího multimediálního obsahu a doplňkových služeb na celém území České republiky (dále jen "veřejná služba v oblasti televizního vysílání").

(2) Hlavními úkoly veřejné služby v oblasti televizního vysílání jsou zejména

a) poskytování objektivních, ověřených, ve svém celku vyvážených a všestranných informací pro svobodné vytváření názorů,

b) přispívání k právnímu vědomí obyvatel České republiky,

c) vytváření a šíření programů a poskytování vyvážené nabídky pořadů pro všechny skupiny obyvatel se zřetelem na svobodu jejich náboženské víry a přesvědčení, kulturu, etnický nebo národnostní původ, národní totožnost, sociální původ, věk nebo pohlaví tak, aby tyto programy a pořady odrážely rozmanitost názorů a politických, náboženských, filozofických a uměleckých směrů, a to s cílem posílit vzájemné porozumění a toleranci a podporovat soudržnost pluralitní společnosti,

d) rozvíjení kulturní identity obyvatel České republiky včetně příslušníků národnostních nebo etnických menšin,

e) výroba a vysílání zejména zpravodajských, publicistických, dokumentárních, uměleckých, dramatických, sportovních, zábavných a vzdělávacích pořadů a pořadů pro děti a mládež.

dostupné na <http://www.rrtv.cz/cz/static/zakony/pdf/483-1991.pdf>

Příloha č. 2

Kodex české televize

Čl. 10 Vzdělávací a osvětové pořady

10.1 Česká televize vytváří a v programu vyčleňuje pevné místo pro populárně vzdělávací a osvětové pořady určené různým věkovým i zájmovým skupinám. Využívá výhod a zvláštních forem, jež poskytuje televizní komunikace, a vhodně tak doplňuje zdroj pramenů, z nichž lidé mohou získávat poznání. Tam, kde je to možné a vhodné, doplní uvedení vzdělávacího či osvětového pořadu nabídkou dalších zdrojů informací o tématu včetně publikace vzdělávacích informací na vlastních internetových stránkách (e-learning).

10.2 Ve skladbě vzdělávacích pořadů České televize je značná pozornost věnována pořadům přispívajícím k znalosti cizích jazyků.

10.3 Česká televize se podílí na obecně prospěšných kampaních zaměřených na osvětu bezplatným vysíláním upoutávek nebo informativních materiálů (spotů). Při rozhodování o výběru témat a partnerů takových kampaní postupuje Česká televize podle čl. 20.1 až 20.7. (Charitativní a dobročinná činnost)

Příloha č. 3

Seznam vzdělávacích pořadů České televize

ABCD ekologie aneb Životabudič	Mapa míst svatých a klatých
Aleje jako součást naší krajiny	Moudronos
Alchymie bytí II	Na vlně první republiky
Angličtina s maharádžou	Neznalost neomlouvá aneb Každý máme tajemství
Bílá místa	Neznalost neomlouvá aneb Kde nás jistí síť
Bílá místa II	Neznalost neomlouvá aneb Zajíc v pytli
Bojová umění aneb Jednota osobnosti	O češtině
Braňme se!	Odhalené souvislosti II.
Děti v Čechách	Osobní finance
Dětská záchranka v akci	Po hladině
Domácí lékař aneb nic není jen tak...	Popularis
Eurovzdělávání	PORT
Exit 316	Profily
Game Page	Rádce investora
Hypotéka?!	Rodina & škola
Jádro	Skoro jasno
Jihočeský zedník Jakub Bursa	Soukromá muzea
Kalamita aneb Srdečný pozdrav od Šumavy k Tatrám	Sportujeme s Katkou
Kam s nimi	Stop
Kam s nimi II	Turnov - srdce Českého ráje, město drahokamů a českého granátu
Krajina domova	Úraz není náhoda
Maledivy	

Příloha č. 4

Výpis obsahů z rubriky Téma u vybraných pořadů vzdělávacího cyklu PORT

28. 11. 2007

Týden V+T

Od 1. do 11. listopadu probíhal u nás už posedmé Týden vědy a techniky. V našem krátkém ohlédnutí za jeho průběhem se z mnoha desítek akcí, které jeho organizátoři z Akademie věd ČR i z vysokých škol a dalších výzkumných a technických institucí a firem pro zájemce o náš i zahraniční výzkum připravili, můžeme soustředit jen na několik vybraných. Jednou z dominant programu byla bezesporu velká evropská putovní interaktivní výstava Fascinace světlem. Přiblížíme některé z mnoha jejích exponátů, zachytíme ohlasy u návštěvníků. A ve stejném tématu navážeme nahlédnutím do Dne otevřených dveří v Ústavu fotoniky a elektroniky naší Akademie věd, jehož specialisté přiblížili zájemcům z řad veřejnosti své nejnovější výzkumy v oboru laserů a světlovou na špičkové evropské úrovni.

24. 10. 2007

Konec dioxinů ve Spolaně

V letech 1965 až 1968 se ve dvou budovách neratovické Spolany vyráběly přípravky pro odstraňování plevelů. Při výrobě jejich hubicích složky vznikaly jako vedlejší produkt dioxiny. Když onemocnělo přes sedmdesát zaměstnanců, byla výroba prakticky ze dne na den zastavena. Čtyřicet let se ale s budovami nic nedělo. Dioxiny se v nich nacházely naprosto všude a jejich přítomnost víc než tisíckrát překračovala povolenou normu. Dioxinovou zátěž ve Spolaně Neratovice považovali odborníci za výjimečnou, a tomu také odpovídá sanační technologie, která znečištění odstraní – projekt se stal největším svého druhu na světě. Sanační postup vyvinula Americká agentura na ochranu životního prostředí a nazývá se BCD – technologie zásaditého katalytického rozkladu. Bezpečně odstranit dioxiny znamenalo vlastně obestavět starou budovu a navíc postavit v areálu Spolany zařízení na odstranění staré ekologické zátěže. Výstavba byla zahájena v červenci roku 2005 a vlastní odstraňování bylo spuštěno v roce 2006. Po víc než čtyřiceti letech konzervace kontaminovaných objektů tak začal konec jedné neslavné éry našeho chemického průmyslu. Velká ekologická zátěž moderní doby by měla zmizet nejpozději v prosinci 2008.

26. 9. 2007

Za slavíkem modráčkem

Vysoko v Krkonoších na náhorních rašeliništích mezi klečí žije vzácný pták modráček tundrový. Nejspíš by se o něm ani moc nevědělo a rozhodně by jeho výzkum nebyl možný, nebýt jednoho nadšence. Bohumír Chutný věnoval polovinu života a všechnen volný čas a peníze tomuto drobnému pěvci. Slavík modráček se objevil v Krkonoších v šedesátých letech a dosud nikdo řádně neví, odkud se tu vzal a odkud se jeho populace doplňuje. A právě to ornitology zajímá nejvíc. Pan Chutný věnoval tisíce hodin v krkonošských bažinách a křovinách k tomu, aby ptáky našel, poznal jejich zvyky a objevil i jejich hnízda.

27. 6. 2007

Jak zachránit růži

Červený seznam ohrožených rostlin České republiky je bohužel objemná kniha. Aby alespoň některé rostliny nezmizely z naší přírody, vyvíjí RNDr. Jiří Žlebčík z Výzkumného ústavu Silva Taroucy pro krajinu a okrasné zahradnictví speciální pěstební metody, jak tyto ohrožené divoké rostliny uměle pěstovat na záchranných genofondových plochách v Průhonicích, odkud se pak za příznivějších podmínek mohou vracet zpět do divoké přírody. Zachránit rostliny, když máte k dispozici pouze několik semínek, je opravdová věda a umění zároveň. Je nutné dokonale poznat půdní poměry, kde rostlina roste, dobře analyzovat klimatické podmínky a do posledních podrobností poznat fyziologii ohrožené rostliny. V potaz se musí navíc brát všechny myslitelné rostlinné choroby i škůdci. A proč toto veškeré úsilí? Protože ani dnes nevíme, které vzácné geny ohrožená rostlina obsahuje a které by v budoucnosti pomohly šlechtitelům, anebo třeba obsahuje chemické látky, které by se mohly stát základem nového léku a zachránit tak lidstvo před zákeřnou chorobou.

SEZNAM LITERATURY:

BĚLOHRADSKÁ, J. Škola a televize. *Učitel'ské listy*, 2003/04, č.10, s.14-15

BURNS, L.S. *Žurnalistika*. Praha: Portál, 2004.

BURTON, G., JIRÁK, J. *Úvod do studia médií*. Brno: Barrister & Principal, 2003.

ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001.

ČERNÝ, J., HOLEŠ, J. *Sémiotika*. Praha: Portál, 2004.

DOLEŽALOVÁ, J. Kniha a ostatní média. *Výchova ke čtenářství. Duha*, 1999, č.3, s. 2-7

GIDDENS, A. *Sociologie*. Praha: Argo, 1999.

JIRÁK, J. *Média a společnost*. Praha: Portál, 2003.

KELLER, G. *Mami, tati, jak se mám učit?* Praha: Nový život, 1993.

KOL. AUTORŮ *Zpravodajství v médiích*. Praha: Karolinum, 2005.

KUNCZIK, M. *Základy masové komunikace*. Praha: Karolinum, 1995.

MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole* Brno: Masarykova univerzita, 1995

MC QUAIL, D. *Úvod do teorie masové komunikace*. Praha: Portál, 1999.

Média a realita : sborník prací Katedry mediálních studií a žurnalistiky. Brno: Masarykova univerzita, 2002.

MEYROWITZ, J. *Všude a nikde. Vliv elektronických médií na sociální chování*. Praha: Karolinum, 2006.

MLEZIVA, E. *Diktatura informací : jak s námi informace manipulují*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2004.

PLHÁKOVÁ, A. *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia, 2003.

PODLAHA, P. *Televizní pedagogika*. Praha: SPN, 1988.

POSTMAN, N. *Ubavit se k smrti: Veřejná komunikace ve věku zábavy*. Praha: Mladá fronta, 1999.

PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky*.

PRŮCHA, J., Walterová, E., mareš, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003.

RAMONET, I. *Tyranie médií*. Praha: Mladá fronta 2003.

REIFOVÁ, I. & kol. *Slovník mediální komunikace*. Praha: Portál, 2004.

ROTH, J. *Mediální výchova v Čechách*. Praha: Tutor, 2005.

RYDLOVÁ, M., SAK, P. Média v životě mládeže. *Archa*, 1999, č.3, s.6-7

SAK, P., ČERNOUŠEK, M. Televize - elektronický primitiv svádějící k násilí?. *Učitelské noviny*, 2001, č.27, s.12-13

SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: ISV, 1999.

SKALKOVÁ, J. *Pedagogika a výzvy nové doby*. Brno: Paido, 2004.

SOVÁK, M. *Učení nemusí být mučení*. Praha: SPN, 1990.

STERNBERG, R.J. *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál, 2003.

ŠEĎOVÁ, K. Média jako pedagogické téma. / *Pedagogika*, 2004, č.1, s.19-33

ŠIMEK, V. *Výuková televize - racionalizace výchovně vzdělávacího procesu*. Praha: VÚP, 1974.

Televize blokuje vzdělání. *Školství*, 2007, č. 19, s. 2

Televizní vysílání pro školy: Metodické listy k pořadům pro 1.-4. ročník na 1. pololetí 1987/88. Praha : SPN, 1987

Televizní vysílání pro školy: Metodické listy k pořadům pro 1.-4. ročník na 1. pololetí 1988/89. Praha : SPN, 1988

TEPPERWEIN, K. *„Umění lehce se učit“*. Pelhřimov. Stanovum, 1993.

THOMPSON, J.B. *Média a modernita*. Praha: Karolinum, 2004.

TONDLOVÁ, K. Média v životě české mládeže. *Školství*, 1999, č.15, s.7

VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007.

VYBÍRAL, Z. *Psychologie komunikace*. Praha. Portál, 2005.

WOJNAR, P. Česká škola dnes aneb Výzva médiím. *Učitelské noviny*, 2000, č.13, s.27

www.ceskaskola.cz

www.ceskatelevize.cz

www.ctport.cz

www.hermesmedia.cz

www.rrtv.cz

www.totalita.cz

Resumé:

Cílem této práce je nastínit vzdělávací strategie médií, konkrétně televize. Teoretická část je věnována funkcím a účinkům médií a možným problémům učení se z obrazů. Empirická část práce se zabývá konkrétními vzdělávacími strategiemi televize. Tyto strategie jsou rozděleny do tří kategorií:

- 1) obecných vlastností a chování médií, které mohou být považovány za vzdělávací strategie
- 2) vzdělávací koncepce tvůrců vzdělávacích pořadů v České televizi
- 3) vzdělávacích strategií použitých v konkrétním vzdělávacím pořadu.

Na základě tohoto vymezení jsou vzdělávací strategie médií popsány nejprve obecně, poté úžeji zobrazené na konkrétní činnosti tvůrců vzdělávacích pořadů a nakonec specifikované v rámci konkrétního vzdělávacího pořadu.

Summary:

The main objective of the thesis is to sketch the educational strategies of media. The theoretical part is devoted to the functions and influences of media and the possible problems of learning by pictures. The empirical part of the thesis is engaged in the concrete educational strategies of the television media. These strategies are divided into the three categories:

- 1) the general characteristics and behavior of media, which could be regarded as the educational strategies
- 2) the Czech television educational conception
- 3) educational strategies of the concrete educational programme

On the basis of the determination meant above, the educational strategies of television media are described generally at first. In the narrow meaning are the educational strategies displayed on the concrete work of the Educational programme work group. Finally are the educational strategies specified in terms of the concrete educational television programme.

Souhlasím s tím, aby moje diplomová práce byla půjčována k studijním účelům. Žádám, aby citace byly uváděny způsobem užívaným ve vědeckých pracích a aby se vypůjčovatelé řádně zapsali do přiloženého seznamu.

V Praze dne 10.12. 2007

pořadové číslo	jméno čtenáře	datum zapůjčení	datum vrácení